

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
EMMANUELLE RICHARD

LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES PAR RAPPORT À LA VARIATION
LINGUISTIQUE DE L'ESPAGNOL

JUIN 2020

*« La valeur de n'importe quel terme
est déterminée par ce qui l'entoure. »*

-Ferdinand de Saussure (1972, p.160)

REMERCIEMENTS

Ce projet n'aurait pas été possible sans le soutien de plusieurs personnes, que je tiens à remercier.

Je remercie ma directrice d'essai, Mme Priscilla Boyer, pour ses conseils précis et judicieux, qui m'ont permis d'avancer rapidement dans ce projet. Nos échanges me gardaient toujours positive et motivée et me faisaient aller droit au but.

Je tiens à remercier M. Enrique Pato Maldonado, mon directeur de thèse de l'Université de Montréal, thèse que j'ai dû mettre de côté pour réaliser la présente maîtrise¹. Merci de m'avoir partagé votre passion pour l'enseignement de la variation linguistique de l'espagnol.

Un immense merci à M. Sergio Scarsini, mon premier enseignant associé, pour m'avoir si bien accueillie et m'avoir donné carte blanche pour réaliser mon projet. Merci pour ton ouverture, ton humour, et merci de m'avoir montré et donné de la confiance. Ta bonne humeur est contagieuse. Tu m'as fait comprendre l'importance d'avoir du plaisir en enseignant.

Un tout aussi grand merci à M. William Diaz, mon second enseignant associé, pour m'avoir acceptée comme toute première stagiaire. Cela a été un honneur de vous avoir comme mentor. Un merci particulier pour tous vos conseils concernant la gestion de la classe.

Je remercie également tous les élèves de deuxième et de troisième secondaire du programme d'éducation internationale de l'École secondaire Armand-Corbeil auprès de

¹ Le présent essai est rédigé en conformité avec les nouvelles rectifications de l'orthographe.

qui j'ai réalisé mes stages. Vous êtes des élèves allumés et participatifs. Il a été extrêmement agréable de travailler ensemble.

Merci à Mme Mariane Gazaille, Responsable pédagogique des stages, pour son écoute, sa disponibilité et son dévouement pour mon bien-être. J'ai pu accomplir mon stage en vivant une belle troisième maternité grâce à vous.

Pour finir, merci à ma famille et mes amis pour votre support. Sans vous, tout cela n'aurait pu être possible.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Expérience personnelle.....	3
1.2 L'unité dans la diversité	4
1.3 Représentations par rapport aux langues.....	6
1.3.1 Conséquences pour les élèves d'ELÉ	6
1.4 L'enseignement de l'espagnol dans le système scolaire québécois	7
1.5 Idée de développement et question associée	9
1.6 Portée théorique et pratique du projet pour le développement de mes compétences professionnelles en enseignement	10
CHAPITRE II	12
CADRE CONCEPTUEL	12
2.1 L'approche par compétences	12
2.1.1 Notion de compétence en didactique des langues secondes	13
2.1.2 Compétences en ELÉ au Québec.....	14
2.2 La place des variétés linguistiques en ELÉ	15
2.2.1 La variation linguistique	15
2.2.2 La variation linguistique et l'ELÉ : quelques critères à considérer	16
2.2.3 Le modèle d'Andión Herrero.....	17
2.2.4 Comment enseigner la variation linguistique ?.....	18
2.3. Les représentations	19
2.3.1. Représentations dans l'apprentissage des L2.....	20
2.4 Question de recherche et objectifs spécifiques.....	21

2.5 Développement des compétences professionnelles visées	21
2.5.1 Compétence professionnelle 1	22
2.5.2 Compétence professionnelle 3	23
CHAPITRE III	25
MÉTHODOLOGIE.....	25
3.1 Le type de recherche.....	25
3.2 Le contexte de l'intervention.....	26
3.3 Les participants.....	27
3.4 Le déroulement de l'intervention	28
3.5 Deuxième objectif	29
3.5.1 Sélection des éléments linguistiques en lien avec la variation	30
3.5.2 Les activités	32
3.6 Les instruments de collecte de données	34
3.6.1 Le premier questionnaire	35
3.6.2 Le second questionnaire.....	36
3.6.3 Le journal de bord.....	36
3.7 Plan d'analyse des données	37
3.7.1 Plan d'analyse des questionnaires.....	37
3.7.2 Plan d'analyse de mes compétences professionnelles	37
CHAPITRE 4	38
RÉSULTATS	38
4.1 Premier objectif	38
4.1.1 Représentations du concept de langue	39
4.1.2 Représentations générales du concept de variation	40
4.1.3 Représentation sur l'utilité de l'espagnol	42
4.2 Troisième objectif.....	45
4.2.1. Représentations sur la variation diatopique	45
4.2.2 Représentations sur la variation diastratique	51
4.2.3 Représentations sur la variation diaphasique.....	53
4.2.4 Représentations générales sur la langue et la variation linguistique	55
CHAPITRE 5	60
CONCLUSION.....	60
5.1. Développement de mes compétences professionnelles.....	60
5.1.1 Compétence professionnelle 1	61
5.1.2 Compétence professionnelle 3	63
5.2 Limites.....	65

5.3 Pistes d'amélioration	66
RÉFÉRENCES.....	68
APPENDICE A.....	74
PREMIER QUESTIONNAIRE	74
APPENDICE B	80
DEUXIÈME QUESTIONNAIRE.....	80

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Calendrier des interventions relatives à la variation linguistique.....	28
Tableau 2 :	Pays hispanophones visités.....	30

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Représentations du concept de langue.....	39
Figure 2 :	Représentations du concept de variation.....	41
Figure 3 :	Représentation sur l'utilité de l'espagnol.....	42
Figure 4 :	Raisons motivant l'apprentissage de l'espagnol.....	43
Figure 5 :	Dans quel pays parle-t-on le meilleur espagnol.....	46
Figure 6 :	L'espagnol d'Espagne est l'espagnol standard.....	47
Figure 7 :	Représentations sur l'espagnol d'Amérique et d'Espagne.....	49
Figure 8 :	L'enseignement unique du langage soutenu de l'espagnol.....	51
Figure 9 :	Représentation sur la variation diaphasique.....	53

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APC	Approche par compétences
ASALE	Asociación de Academias de la Lengua Española
CP1	Compétence professionnelle 1
CP3	Compétence professionnelle 3
CSDA	Commission scolaire des Affluents
ELÉ	Espagnol langue étrangère
L2	Langues secondes
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PAS-EL3	Progression des apprentissages au secondaire-Espagnol, langue tierce
PFEQ-EL3	Programme de formation de l'école québécoise-Espagnol, langue tierce

RÉSUMÉ

La variation linguistique fait partie inhérente de toute langue vivante. L'espagnol, qui présente plusieurs variétés linguistiques, n'y fait pas exception. La sensibilisation à la variation linguistique en enseignement de l'espagnol me semble alors incontournable afin que les élèves puissent se débrouiller, peu importe le contexte dans lequel ils se trouvent ou se retrouveront. Or, comme il me semblait que l'enseignement de l'espagnol n'exploitait généralement pas ou peu cette réalité, j'ai mené un projet se rapprochant de la recherche-action dans le cadre d'un stage en espagnol au secondaire dans l'optique de sensibiliser les élèves à la variation. L'objectif principal de ce projet est de développer mes compétences professionnelles, en particulier les compétences 1 et 3. De façon plus spécifique, je souhaite en connaître davantage sur les représentations des élèves quant à la langue et à la variation linguistique ainsi que mettre en place des activités de sensibilisation à la variation linguistique. Trois objectifs ont été établis. Le premier objectif visait à identifier les représentations des élèves quant à la langue et à la variation linguistique avant l'intervention. Le deuxième objectif visait à développer des activités d'apprentissage incorporant plusieurs variétés de l'espagnol. Le troisième objectif visait à identifier les représentations des élèves après l'intervention.

Afin de répondre aux objectifs fixés, des activités intégrant divers aspects linguistiques de l'espagnol ont été créées et pilotées. Un questionnaire a été administré au début et à la fin afin d'évaluer les changements de représentations des apprenants au regard de l'espagnol et de la variation linguistique. Un journal de bord incluant des notes sur les activités, des questionnements des élèves, des réflexions et des impressions quant à l'intervention permet de se pencher sur mon développement professionnel.

L'analyse des résultats a permis d'observer que le phénomène de la variation n'était inconnu d'aucun des élèves. J'ai toutefois constaté que leurs représentations de l'espagnol ont changé suite à mon intervention, les élèves considérant depuis plus positivement les

phénomènes de variation linguistique. Le projet a permis, entre autres, d'approfondir leurs connaissances sur le sujet. De plus, l'analyse de mes observations permet de constater le développement de mes compétences professionnelles en enseignement.

DESCRIPTEURS : variation linguistique, variétés diatopiques, variétés diaphasiques, variétés diastratiques, enseignement de l'espagnol, langue seconde ou étrangère, représentations

INTRODUCTION

L'espagnol possède plusieurs variétés linguistiques selon la zone géographique où elle est utilisée, des variétés qui ont toutes la même validité. Cependant, lorsque j'ai commencé à enseigner, je me suis rendue compte, d'une part, que les manuels didactiques utilisés ne les incluaient pas ou que très peu, car ils avaient tous comme référence la variété de Castille. D'autre part, les élèves arrivaient en classe avec certaines représentations de l'espagnol et posaient fréquemment des questions sur les différentes façons de parler avec lesquelles ils avaient été en contact. Certains croyaient que le manuel enseignait la « vraie » bonne façon de parler. Même des natifs de l'espagnol se questionnaient sur leur variété de langue, pourtant correcte, pensant qu'ils devaient en adopter une autre. Il existe certainement des préjugés quant aux variétés linguistiques et il me semblait pertinent d'en connaître davantage sur les représentations des élèves à ce propos, puisque leurs représentations peuvent influencer leur apprentissage de la langue (Moussouri, 2010). De plus, dans un contexte comme le Canada où l'espagnol ne jouit pas d'un statut de langue officiel, l'enseignement pourrait théoriquement se faire sur n'importe quelle variété nationale. L'objectif n'est-il pas de permettre aux élèves de communiquer en espagnol, et ce, peu importe l'endroit ou la situation (Perron, 1992)? Je me suis alors questionnée à savoir si une sensibilisation à la variété linguistique de l'espagnol, et en particulier à la variation diatopique², ne pourrait pas contribuer à modifier les représentations des élèves à propos de l'espagnol.

C'est dans cette optique que j'ai mené un projet visant à sensibiliser les élèves à la variation linguistique de l'espagnol. Pour ce faire, j'ai conçu des situations d'enseignement-apprentissage où les élèves ont été exposés à des variétés linguistiques diverses à travers les contenus normalement couverts dans le programme du cours. Par ce projet, je souhaitais développer mes compétences professionnelles 1 et 3 en répondant à

² Variation linguistique reliée à l'espace géographique.

la question de recherche suivante : en quoi une sensibilisation à la variation linguistique, et en particulier les variétés diatopiques, modifie-t-elle les représentations qu'ont les élèves de la langue hispanique? Pour ce faire, j'ai établi trois objectifs spécifiques, soit de : 1) décrire les représentations des élèves par rapport à la langue hispanique au début du projet, 2) créer des activités de sensibilisation à la variation et 3) observer si les représentations des élèves par rapport à la langue hispanique s'étaient modifiées à la suite de mon intervention.

Dans le présent essai, le premier chapitre permet de cerner la problématique donnant lieu à la pertinence d'enseigner les variétés linguistiques. Le deuxième chapitre a comme objectif de clarifier le cadrage théorique sur lequel repose la mise en place et l'accomplissement du projet. Les concepts de représentations et de variation linguistique y sont traités ainsi que les compétences professionnelles en lien avec l'intervention pédagogique. Pour ce qui est du troisième chapitre, il présente la méthodologie utilisée, incluant les instruments retenus. Il répond également au deuxième objectif fixé. Le quatrième chapitre inclut la présentation et l'analyse des résultats obtenus quant au premier et au troisième objectifs. Finalement, une conclusion fait part de mon développement de ma compétence professionnelle 1 (CP1) et de ma compétence professionnelle 3 (CP3), des limites et des pistes d'amélioration.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre traite de la pertinence de sensibiliser les élèves à l'existence de la variation linguistique : il comporte six parties. La première partie présente l'origine du problème de la variation linguistique par l'intermédiaire de mon expérience personnelle; la seconde aborde les caractéristiques de la langue espagnole actuelle et historique; la troisième partie discute des représentations face aux langues et des effets d'une approche dans laquelle l'enseignement de variétés linguistiques est omise en enseignement de l'espagnol langue étrangère (ELÉ); la quatrième se penche sur l'apprentissage de l'espagnol dans le contexte d'enseignement au Québec; la cinquième énonce l'idée de développement de l'intervention; et finalement, la sixième partie aborde les compétences professionnelles en enseignement qui seront développées dans le cadre de cet essai.

1.1 Expérience personnelle

À mes débuts en tant qu'enseignante en espagnol, je ne m'étais pas questionnée à propos de la variété de l'espagnol enseignée aux élèves. Alors que je me contentais d'enseigner les éléments linguistiques proposés par les manuels didactiques, éléments qui n'incluaient en général que la variété de Castille, je ne me rendais pas compte que je véhiculais une représentation homogène de la langue espagnole. Sans le savoir, je participais également à ce que les élèves perçoivent l'espagnol des autres régions comme étant inférieures. Ce sont des discussions en classe avec des élèves qui m'ont fait prendre conscience de cela. À titre d'exemple, voici une situation survenue lors de ma première année d'enseignement.

Alors que je procède à une révision sur les pronoms personnels et les formes formelles et informelles pour s'adresser à quelqu'un, je questionne les élèves sur le pronom servant à parler à une personne dans un contexte familial. Une élève répond : « tú ». C'était effectivement la réponse que je souhaitais obtenir, *tú* étant le pronom le plus répandu dans le monde hispanique. Cependant, une élève dont le père est Argentin lève timidement la main. Elle mentionne que, dans sa famille, ils utilisent *vos* et elle se demande si c'est également correct. Ma réponse affirmative semble semer la confusion dans la classe. De nos échanges, il est ressorti beaucoup de représentations fautives par rapport à l'espagnol, notamment qu'il n'existerait qu'une seule bonne variété, celle de l'Espagne, et que les pays hispanophones d'Amérique utilisent conséquemment un espagnol inférieur.

Je n'avais pas prévu qu'une simple petite révision pourrait soulever tant de questionnements. Je m'interroge alors quant aux informations que devraient connaître les élèves sur les variétés linguistiques. Je réfléchis au fait que mes élèves peuvent avoir de fausses représentations des variétés de l'espagnol et, qu'à titre d'enseignante, je contribue à construire leurs représentations à l'égard des variétés de l'espagnol. Finalement, tout comme le signalent Balmaseda Maestu (2008) et Soubrié (2010), je me rends compte que la présence des variétés linguistiques dans le matériel didactique est minimale, en particulier les variétés diatopiques. En effet, de manière générale, le matériel ne permet pas de reconnaître et de comprendre les éléments linguistiques essentiels des variétés linguistiques de l'espagnol (Medina Gracia, Rubio Ardanaz et Martínez Ortega, 2003). C'est en repensant à cette situation que j'ai eu l'idée du projet de mon essai et que j'ai choisi de réfléchir à la sensibilisation à la variation linguistique en classe d'ELÉ.

1.2 L'unité dans la diversité

La devise « *Unidad en la diversidad (Unité dans la diversité)* » de la *Real Academia Española* reflète bien la représentation de la langue espagnole actuelle. En effet, bien qu'environ 580 millions de personnes parlent l'espagnol dans le monde (Instituto

Cervantes, 2019), l'espagnol est à la fois considéré comme homogène et polycentrique. D'une part, son homogénéité vient principalement du fait qu'il présente un faible risque de fragmentation et que tous les hispanophones partagent un même système alphabétique simple, un lexique patrimonial et une syntaxe de base (Moreno Fernández et Otero Roth, 1998, dans Richard, 2015); d'autre part, son caractère polycentrique lui est attribué en raison des diverses normes³ linguistiques qu'il possède selon des aires géolectales distinctes (Torres Torres, 2013, dans Richard, 2015). En d'autres mots, chaque pays possède une norme qui lui est propre et qui rencontre la même reconnaissance et la même acceptation dans sa zone d'usage (Rodríguez Maldonado, 2008; Grande Alija, 2000). C'est pourquoi l'espagnol se perçoit comme une langue unie dans la diversité.

La reconnaissance et la valorisation des variétés linguistiques est toutefois un phénomène relativement nouveau dans l'histoire de la langue. En effet, ce n'est qu'à partir du XX^e siècle que le caractère polycentrique de l'espagnol est reconnu (Moreno Fernández, 2010). De même que pour d'autres langues comme le français ou l'anglais, l'unique modèle linguistique valorisé était celui de la classe dominante, soit la variété de Castille (Maldonado Cárdenas, 2012). Longtemps, cette variété a été associée à l'espagnol normatif et, pour cette raison, elle est encore aujourd'hui perçue comme étant plus prestigieuse.

Des facteurs sociaux et politiques font en sorte que les personnes dénigrent une variété et en élèvent une autre, dépendamment du prestige qui lui est attribué. La notion même de variation linguistique est parfois connotée négativement : on craint qu'elle ne fragmente la langue. Historiquement, un des objectifs avoués de grammairiens et d'enseignants a été d'enrayer toute variation dans un but d'unification de la langue générale (Moreno Cabrera, 2000). Ces idées persistent encore actuellement dans l'enseignement, alors que la variation est perçue comme un phénomène marginal et un non-respect à la norme.

³ La norme se définit comme un modèle de référence qui prescrit les règles idéales d'usage linguistique (Sebbar Barge, 2009).

1.3 Représentations par rapport aux langues

Depuis déjà plusieurs années, le concept de représentation occupe une place importante en enseignement des langues maternelles, secondes et étrangères (Castellotti et Moore, 2002). Chez les élèves, les représentations peuvent constituer une base qui facilite les apprentissages ou, au contraire, en causer des obstacles, puisque les représentations jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage d'une langue (Castellotti et Moore, 2002). Chez les enseignants, les représentations modulent leur enseignement car, en outre, les représentations guident les choix professionnels. Comme Perron (1996) le signale, les représentations par rapport aux langues contribuent au refus de la variation linguistique en enseignement des langues étrangères. Cela a certainement un impact sur les représentations des élèves et leurs attitudes face à la variation.

1.3.1 Conséquences pour les élèves d'ELÉ

Ces représentations sur les variations et notamment sur la valeur de la variété de Castille par rapport aux autres variétés de l'espagnol ont des conséquences pour les élèves qui apprennent l'espagnol comme langue étrangère en salle de classe. En effet, l'enseignement des langues étrangères passe encore souvent par l'élimination de toute trace de variation, ce qui signifie que l'apprentissage se construit à partir d'une seule variété linguistique (Favart, 2010). Souvent, pour faciliter l'apprentissage en classe, les enseignants font apprendre des règles supposément absolues, mais qui n'existent pas dans la langue « quotidienne » (Sánchez Avendaño, 2004).

Le fait de ne pas être exposé à la variation linguistique en classe peut occasionner des conséquences négatives pour l'élève, puisque cela contribue à creuser un fossé entre l'espagnol enseigné en classe et l'espagnol parlé par les natifs (Sánchez Avendaño, 2004). L'élève construit des représentations erronées par rapport à la langue espagnole et ces

représentations peuvent avoir des effets sur son processus d'apprentissage (Castelloti et Moore, 2002). En effet, lorsque les élèves quittent la salle de classe, ils sentent qu'ils doivent affronter un espagnol différent de celui qu'ils ont appris, et ils ne possèdent généralement pas les ressources appropriées pour s'ajuster à cette variation. Selon Perron (1992), cela fait en sorte que les élèves se retrouveront dans des situations d'incompréhension, une source d'insécurité qui pourrait conduire les apprenants à éviter certains échanges communicatifs. Cela peut affecter à terme leur estime de soi et leur compétence communicative, deux aspects fondamentaux dans l'apprentissage d'une langue (Perron, 1992).

Le développement de la compétence communicative des élèves constitue l'objectif principal du cours (Arnold, 2006; Consejo de Europa, 2002). Celle-ci comprend les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (Consejo de Europa, 2002). Ainsi, l'élève doit disposer de plusieurs sous-systèmes linguistiques pour être capable de changer de registre selon la situation de communication, peu importe l'origine ou le niveau social de l'interlocuteur (Grande Alija, 2000). En toute logique, l'enseignement d'une seule variation n'est pas suffisant pour l'atteinte d'une compétence communicative efficiente. Dans les mots de Perron (1992),

les cours de base en langue étrangère doivent d'une part, être exemptés de toute tendance puriste et d'autre part, rendre l'apprenant conscient de la relation entre les variantes et l'organisation sociale de la communauté. Il importe de faire comprendre qu'il n'y a pas qu'une forme correcte immuable mais une quantité de formes, chacune d'elles adéquates pour réaliser certaines fonctions pour certains sous-groupes d'une communauté linguistique donnée. (p.61)

1.4 L'enseignement de l'espagnol dans le système scolaire québécois

Au Québec, l'espagnol ne jouit pas d'un statut de langue officielle et le *Programme de formation de l'école québécoise-Espagnol, langue tierce* (PFEQ-EL3) (MELS, 2011a) n'impose aucune variété linguistique en particulier, c'est-à-dire que, en principe, aucune

variété de l'espagnol n'est officiellement enseignée ou mise à l'écart de l'enseignement. En conséquence, c'est l'institution d'enseignement ou l'enseignant lui-même qui décide de la variété de langue à enseigner (Perron, 1996). Généralement, le choix de l'enseignant sera influencé par la variété parlée dans son pays d'origine (si celui-ci est natif de l'espagnol), ses connaissances sur le sujet et le matériel pédagogique (Perron, 1992). Or, l'enseignant devrait prendre aussi en compte l'objectif, les intérêts et les besoins de ses élèves pour orienter son choix de variété d'espagnol à enseigner (Moreno Fernández, 2000). Cependant, il est difficile d'en tenir compte dans le contexte québécois où les élèves n'ont pas tous les mêmes objectifs, les mêmes intérêts et les mêmes besoins envers cette langue. Compte tenu du fait que les apprenants seront probablement en contact avec des hispanophones d'une multitude de pays, la question de la variété linguistique à enseigner s'impose donc avec plus d'acuité pour les enseignants d'espagnol du Québec. Ainsi, tout comme Detey (2010, p. 158), je considère que « les apprenants ne sont pas voués à se limiter à une zone sociolinguistique unique ».

Au Québec, le PFEQ-EL3 (MELS, 2011a), se base sur l'approche par compétences (APC). Ainsi, l'objectif principal de l'apprentissage de la langue est la capacité à communiquer de manière appropriée. Étant donné la multitude de contextes dans lequel peut avoir lieu une situation de communication, il incomberait aux enseignants de sensibiliser les élèves à la présence de variation linguistique, quitte à intégrer dans leur cours certains exemples fréquents de variations afin que l'élève puisse se débrouiller dans une multitude de situations, y compris des registres et des dialectes variés (Perron, 1992). D'ailleurs, le PFEQ-EL3 (2011a) mentionne qu'à travers l'exploration de la langue espagnole, des représentations du monde se construisent, d'où l'importance de s'ouvrir aux différences culturelles et de développer une attitude de respect, entre autres à l'égard des variétés linguistiques. De plus, le PFEQ-EL3 (2011a) incorpore l'acquisition de repères culturels à dimension sociolinguistique, en énonçant parmi les connaissances et les conditions nécessaires pour communiquer adéquatement avec un locuteur natif les registres de langue et les variétés linguistiques, sociales, culturelles et géographiques.

Cependant, il n'est pas spécifié de quels éléments en particulier il s'agit et, de manière contradictoire, il est indiqué que le lexique enseigné relève de l'espagnol international. Pour ce qui est du guide de *Progression des apprentissages au secondaire-Espagnol, langue tierce* (PAS-EL3) (MELS, 2011b), on y signale la reconnaissance des variétés lexicales et phonétiques de l'espagnol selon le lieu géographique, mais les variétés grammaticales passent complètement sous silence. Par conséquent, l'enseignant, bien qu'il puisse reconnaître la nécessité de sensibiliser les élèves à la variation linguistique, se retrouve devant peu de pistes quant aux éléments précis à incorporer dans sa classe et devant un certain manque de cohérence entre le PFEQ-EL3 (MELS, 2011a) et le guide de PAS-EL3 (MELS, 2011b) quant au choix lexical.

1.5 Idée de développement et question associée

Les représentations occupent une place importante dans le processus d'apprentissage d'une langue (Castellotti et Moore, 2002). La sensibilisation aux variations linguistiques me semble donc un ajout intéressant à l'enseignement de l'espagnol langue étrangère au Québec, afin d'améliorer la compétence communicative des élèves, certes, mais également afin de modifier leurs représentations à l'égard de l'espagnol. D'une part, j'espère que ce changement de représentations pourrait avoir un impact positif sur les apprentissages des élèves (sur ce sujet, voir Castellotti et Moore, 2002). D'autre part, mon intention est de favoriser le développement de deux de mes compétences professionnelles, la première, a) *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*, et la troisième, b) *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (MELS, 2001). À ces fins, j'ai choisi de m'engager dans un projet dont la question principale est : en quoi une sensibilisation à la variation linguistique, et en particulier la variation diatopique, modifie-t-elle les représentations

qu'ont les élèves de la langue hispanique? Par ce projet, je souhaite développer plus spécifiquement deux de mes compétences professionnelles, la CP1 et la CP3.

1.6 Portée théorique et pratique du projet pour le développement de mes compétences professionnelles en enseignement

Dans ma pratique, le sujet des variétés linguistiques est au cœur de bons nombres de questionnements touchant divers aspects de mon enseignement. Les variétés linguistiques peuvent affecter le choix du matériel pédagogique, la manière de présenter une règle grammaticale, les réponses données aux élèves quant à ce qui est correct et incorrect, etc. (Moreno Fernández, 2010). D'une part, je constate ne pas avoir reçu beaucoup d'informations à cet égard lors de ma formation académique. D'autre part, je constate qu'il y a encore beaucoup de représentations fautives quant à la variation linguistique, tant chez les enseignants que chez les élèves. Toutefois, à travers ma pratique, j'ai senti l'intérêt des élèves envers cette question, car ceux-ci perçoivent l'hétérogénéité de l'espagnol et se questionnent sur la langue qu'ils apprennent.

Dans cette optique, mon projet me permet de développer plus spécifiquement deux de mes compétences en enseignement :

- 1) **COMPÉTENCE 1** : *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions* (MELS, 2001, p.61).
- 2) **COMPÉTENCE 3** : *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (MELS, 2001, p.75).

En ce qui a trait à la première compétence, je voudrais ouvrir davantage ma matière sur le monde et développer l'esprit critique des élèves. Langue et culture étant indissociables, il

est important de faire de la classe d'espagnol un lieu culturel dans lequel la pluralité des variétés linguistiques est perçue comme une richesse. Cela implique de sensibiliser les élèves à la variation linguistique et de comparer leur langue première ou seconde avec l'espagnol, ce qui leur permettrait ainsi de mieux comprendre le fonctionnement du système linguistique.

En ce qui concerne la troisième compétence, la conception de situations d'enseignement-apprentissage est au cœur de la profession enseignante. Selon les fondements de cette compétence, l'enseignant doit prendre en considération les besoins et les intérêts des élèves ainsi que leurs caractéristiques socioculturelles, puisque ceux-ci sont les acteurs principaux dans le développement de leurs apprentissages afin de construire des situations d'enseignement-apprentissage pertinentes. Cela signifie notamment que l'enseignant doit faire émerger les représentations des élèves sur la langue afin de les remettre en question.

Le présent chapitre a permis de cerner la problématique liée à la sensibilisation à la variation linguistique dans les cours d'ELÉ afin de mener les élèves vers une meilleure compétence à communiquer. Cette sensibilisation pourrait avoir un impact sur les représentations des élèves à l'égard de l'espagnol et de leur apprentissage de la langue. L'enseignement étant fondé sur l'APC au Québec, les cours d'ELÉ sont orientés vers le développement de la compétence communicative. Cette compétence nécessite la connaissance des variétés linguistiques pour bien pouvoir s'ajuster aux différents contextes de la communication. Les concepts d'APC, de variation linguistique et de représentations sont développés dans le prochain chapitre, chapitre qui constitue le cadre conceptuel.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, le cadrage conceptuel est clarifié. Sont dans un premier temps abordées l'APC, la notion de compétence en didactique des langues secondes et les compétences en ELÉ au Québec. Ensuite, la place de la variation linguistique en ELÉ est développée, en incluant, entre autres, le concept de variation linguistique, les types de variation et les critères de sélection des variétés linguistiques. Après, le concept de représentations est présenté. Finalement, les compétences professionnelles cernées par l'intervention sont décrites.

2.1 L'approche par compétences

Au Québec, le PFEQ (2003) a été conçue selon l'APC. La notion de compétence a été largement définie dans les écrits scientifiques et, bien qu'elle puisse faire l'objet de débats, certaines constances s'en dégagent, à savoir : un « savoir-agir » « contextualisé » qui nécessite « la mobilisation de ressources » lors d'une « situation donnée » (Basque, 2015). Rapportant les propos de Bailly et Cohen (n.d.) et de Brown (2000, 2001), Gazaille (2013) rappelle quatre principes de l'APC des langues secondes (L2) : la contextualisation, l'authenticité, la centration sur l'élève et l'interaction. Ces quatre grands principes sont interreliés. Ainsi, dans une APC, il est nécessaire de contextualiser les apprentissages. Contextualiser, c'est

introduire et enseigner les éléments de la langue cible dans un contexte significatif et réel plutôt que de simplement ou uniquement étudier des éléments isolés avec comme objectif l'application ou la simple manipulation de la langue (Gazaille, 2013, p.104).

Les élèves doivent pouvoir donner du sens à ce qu'ils apprennent; les situations doivent être utiles et pertinentes à leurs yeux (MELS, 2003). Ce principe est lié à celui de

l'authenticité, c'est-à-dire que les activités doivent reposer sur des documents véridiques, dédiés aux locuteurs natifs. Ces documents authentiques visent à ancrer l'apprentissage dans une situation de communication naturelle, une communication qui pourrait avoir lieu dans la vie réelle. Cela rend l'apprentissage de la L2 significatif et est source de motivation pour les élèves.

Ces deux principes, contextualisation et authenticité, prennent tout leur sens sur un troisième, qui est la centration sur l'élève. Il s'agit de considérer l'enseignement à partir du point de vue de l'élève. Selon l'APC, l'apprenant devient « actif ». Les élèves deviennent les principaux acteurs de leurs apprentissages; leur engagement est sollicité et favorisé par la contextualisation des apprentissages et l'authenticité des sources. Pour parvenir à susciter l'engagement des élèves, l'enseignant doit prendre en compte leurs caractéristiques cognitives et socioaffectives, c'est-à-dire, leurs besoins, leurs intérêts, leurs connaissances antérieures, leurs stratégies d'apprentissage, etc. (Gazaille, 2013). Enfin, le dernier principe essentiel de l'APC est l'interaction. En effet, les élèves apprennent mieux une L2 en interaction avec les autres, parce que l'interaction, en permettant aux élèves de confronter et défendre leurs idées, favorise la négociation du sens et les rétroactions – directes et indirectes – sur la langue, ce qui permet d'apprendre. L'interaction est, en outre, directement liée à la compétence communicative.

En salle de classe de L2, réaliser des activités basées sur des documents authentiques qui suscitent des interactions dans un contexte le plus près de la réalité possible permettra de rencontrer les principes de l'APC et, par conséquent, du PFEQ.

2.1.1 Notion de compétence en didactique des langues secondes

L'utilisation de l'APC suscite un changement de paradigme dans la façon d'enseigner les L2. Par conséquent, l'enseignement des langues secondes reposent désormais sur l'approche communicative, une approche qui, comme son nom l'indique, est orientée par

les intentions communicatives, contrairement aux approches précédentes⁴. La langue devient un instrument d'interaction sociale (Gazaille, 2013) et non plus uniquement un objet d'étude.

L'approche communicative, sur laquelle repose les programmes d'enseignement de l'ELÉ actuels au Québec, prend en compte deux éléments nouveaux et incontournables présents dans la communication : l'hétérogénéité de la communauté linguistique et la valeur énonciative que le contexte donne à un énoncé (Perron, 1996). En conséquence, l'apprentissage d'une langue ne peut plus se limiter à un système d'automatismes; il devient important de contextualiser l'apprentissage avec des situations le plus près possible de la réalité (Rojas Gordillo, 2001). En effet, l'élève doit apprendre comment la langue fonctionne en contexte de communication authentique, c'est-à-dire comme moyen pour parvenir à une fin de communication (Hernández Reinoso, 2000). Ainsi, bien que la grammaire, le lexique et la phonétique soient des « ressources essentielles que l'élève doit apprendre à mobiliser adéquatement pour s'exprimer », leur « connaissance ne constitue pas une fin en soi, car l'élève est appelé à les utiliser en contexte plutôt que de manière isolée » (MELS, 2011a, p.31).

2.1.2 Compétences en ELÉ au Québec

Comme mentionné dans les sections précédentes, l'APC sur laquelle se base le PFEQ vise le développement de la compétence communicative. En espagnol, les compétences disciplinaires à développer sont au nombre de trois et se déclinent comme suit : 1) *interagir en espagnol*, 2) *produire des textes variés en espagnol* et 3) *comprendre des textes variés en espagnol* (MELS, 2011a, p.2). La notion de texte se réfère à « une structure porteuse de sens » (MELS, 2011a, p.2); il peut donc prendre plusieurs formes (orale, écrite, visuelle, audiovisuelle). La première compétence – interagir à l'oral – se

⁴La méthode traditionnelle, la méthode directe et la méthode audiovisuelle sont des exemples de méthodes généralement utilisées avant les années 70.

manifeste dans la communication de manière spontanée. Il s'agit de la compétence la plus importante (MELS, 2011a) et, de ce fait, l'oral devra occuper une place centrale dans les cours d'ELÉ. La seconde compétence concerne la construction de sens des textes entendus, lus ou regardés. La troisième est liée à la capacité de créer des textes. Ces trois compétences

se développent en synergie. En effet, ce que l'élève entend, lit ou voit peut être source d'inspiration pour une interaction ou une production subséquentes qui peuvent, à leur tour, fournir des sujets à approfondir dans des lectures ultérieures (MELS, 2011a, p.2).

Lors de la mise en pratique de ces compétences, l'élève doit utiliser ce qu'il connaît des différentes cultures de pays hispanophones afin d'appliquer des conventions de communications adéquates selon le contexte.

2.2 La place des variétés linguistiques en ELÉ

La compétence communicative étant le noyau central des compétences en ELÉ, le contexte de communication prend toute son importance et, dans cette recherche de communication réelle, les variétés linguistiques constituent un aspect indispensable puisqu'elles prennent en compte le processus interactif de la communication et la valeur du contexte (Perron, 1992). En effet, « c'est en apprenant à choisir et à adapter ses énoncés en fonction de la situation de communication que l'élève apprend à communiquer ou à comprendre le sens des textes auxquels il est exposé » (MELS, 2011a, p.27). Un locuteur doit posséder une compétence plurilectale à l'intérieur de sa propre langue (Perron, 1996). Dans les prochaines sections, la place de la variation en ELÉ sera abordée, mais d'abord, il conviendrait de définir ce concept.

2.2.1 La variation linguistique

La variation est un phénomène linguistique étudié dans plusieurs disciplines, comme la dialectologie, la sociolinguistique, la grammaire descriptive ou la grammaire formelle. De

ce fait, il existe de multiples façons de concevoir la variation linguistique. Dans le présent essai, le concept de variation linguistique se base sur la sociolinguistique et se définit comme

l'usage de la langue, conditionné par des facteurs de type géographique, socioculturel, contextuel ou historique. La manière avec laquelle les locuteurs emploient une langue n'est pas uniforme, sinon qu'elle varie selon les circonstances personnelles, le temps et le type de communication qui sont impliqués (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2020) [traduction].

En d'autres mots, une langue vivante évolue; elle se modifie, entre autres, par son usage à travers le temps et l'espace, par le contact avec d'autres langues, par la créativité ou le niveau socioculturel des locuteurs et parce que le système langagier le permet. Ainsi, la variation linguistique consiste en l'alternance d'éléments linguistiques ayant les mêmes fonctions et intentions communicatives (Moreno Fernandez, 2010, dans Richard, 2015).

Selon la variable occasionnant la variation linguistique, divers types de variation linguistique se distinguent, soit : diachronique (reliée aux changements linguistiques à travers le temps), diatopique (reliée à l'espace géographique dans lequel les locuteurs habitent), diastratique (reliée à des différences linguistiques de nature sociale) et diaphasique (reliée au contexte de la situation communicative). En somme, les variétés de langues sont des manifestations linguistiques qui résultent principalement de facteurs externes à la langue (Moreno Fernández, 2010).

2.2.2 La variation linguistique et l'ELÉ : quelques critères à considérer

Le PFEQ-EL3 (2011a) mentionne que l'élève doit développer des connaissances nécessaires pour communiquer adéquatement avec un locuteur natif. À cet effet, l'importance que les élèves apprennent les variantes linguistiques, sociales, culturelles et géographiques de l'espagnol est soulignée (MELS, 2011a). Cependant, le PFEQ-EL3 ne prescrit aucune de ces variantes en particulier à faire apprendre. Devant ce manque, il

revient à l'enseignant de choisir les variantes linguistiques à enseigner. La question s'impose, laquelle ou lesquelles choisir?

Plusieurs auteurs (Andión Herrero, 2007; Moreno Fernández, 2000) mentionnent que les cours d'ELÉ ne doivent pas se transformer en cours de dialectologie ou de sociolinguistique, d'où la nécessité de disposer de critères pour aider à sélectionner les éléments de variation linguistique à enseigner. Dans les écrits scientifiques sur le sujet, les critères suivants sont proposés : l'extension géographique (plus répandu est la variante linguistique, plus son enseignement est pertinent), la perceptibilité (la variante linguistique est suffisamment audible pour que les élèves la constatent), l'utilité (les contextes et communautés linguistiques avec lesquelles les élèves communiqueront), la rentabilité (les problèmes de communication possibles) (Andión Herrero, 2007; Rodríguez Maldonado, 2008). De plus, s'ajoute une autre distinction méthodologique afin de déterminer ce qui est indispensable de savoir (ce qui sera enseigné), ce qui est conseillé de connaître (les éléments auxquels sensibiliser les apprenants) et ce qui est secondaire (les éléments pas dans notre programme) (Rodríguez Maldonado, 2008). Bref, il s'agit pour l'enseignant de distinguer entre les contenus de variation linguistique à enseigner (et mettre en pratique) et ceux de sensibilisation (Rodríguez Maldonado, 2008). La mise en pratique suppose l'application des contenus (compétence active), la production dans des situations communicatives contextualisées, tandis que les contenus de sensibilisation se limitent à la compréhension (compétence passive).

2.2.3 Le modèle d'Andión Herrero

Andión Herrero (2007) propose un modèle qui guide le choix et l'incorporation adéquats de la variation linguistique en classe d'ELÉ. Son modèle prend en compte la diversité de la langue en donnant un aperçu des variétés linguistiques, tout en signalant un référent clair et rentable aux élèves. Il se résume à l'équation suivante : *variété standard + variété*

*principale*⁵ + *variétés périphériques* = *modèle linguistique d'enseignement*. Ce modèle propose l'enseignement de la variété *standard* (c'est-à-dire la variété qui représente ce qui est correct et ce qui est commun, pan-hispanique), l'adoption d'une variété *principale* ou centrale faisant partie du standard (choisie selon le contexte d'enseignement) et l'ajout d'éléments linguistiques d'autres variétés lorsque ces éléments sont perceptibles pour l'élève, lorsqu'elles ont une large diffusion géographique et lorsqu'elles peuvent occasionner des problèmes de communication entre les locuteurs (Andión Herrero, 2007, dans Richard, 2015). Les variétés *périphériques* sont présentes en classe d'ELÉ en tant que connaissances passives ou de compréhension, et non de production (Andión Herrero, 2007, dans Richard, 2015). Par exemple, dans un contexte d'enseignement en classe d'ELÉ où la variété principale choisie par l'enseignant est l'austral⁶, les élèves doivent savoir utiliser et mettre en pratique le *voseo* et ses formes verbales correspondantes, puisque c'est un aspect linguistique courant dans cette variété linguistique; par ailleurs, dans un contexte d'enseignement où la variété principale est la variété castillane, les élèves doivent seulement comprendre la notion du *voseo*, puisque celui-ci n'est pas utilisé dans cette variété linguistique. Cela mène non seulement à identifier *quel* élément de variation linguistique et *quand* l'enseigner, mais aussi à s'interroger sur *comment* l'enseigner.

2.2.4 Comment enseigner la variation linguistique ?

Malgré le fait que la variation linguistique soit présente dans toutes les langues, les variations linguistiques seraient peu enseignées en classe d'ELÉ (Sánchez Avendaño, 2004) et de L2 en général⁷. Pourtant, les écrits scientifiques proposent de travailler avec

⁵ Andión Herrero (2007) utilise le terme « preferente » en espagnol. De façon à éviter la confusion, le terme « principal » est ici opté plutôt que « préférentiel », comme utilisé par Richard (2015), « préférentiel » laissant supposer une préférence, un jugement de valeur et de supériorité d'une variété en particulier par rapport aux autres.

⁶ Moreno Fernandez (2010) classe les variétés diatopiques en huit zones géolectales distinctes. L'austral est la variété parlée au Paraguay, Uruguay, Argentine et l'est de la Bolivie.

⁷ Favart (2010) se questionne sur les fondements actuels de l'enseignement du français langue seconde en tant que langue homogène et Rosa (2017) discute de l'importance d'enseigner la variation linguistique de l'anglais langue seconde.

des documents authentiques et contextualisés, et de les analyser afin d'observer les manifestations linguistiques qui s'y trouvent et éviter de possiblement transmettre des stéréotypes (Balmaseda Maestu, 2008; Beaven et Garrido, 2000; Flórez Márquez, 2000; Delgado Fernández, 2011). Les explications des aspects de variation linguistiques retenues ne doivent pas nécessairement être exhaustives, mais suffisantes pour que les élèves les comprennent et puissent les produire au moment opportun (Delgado Fernández, 2011). Il est important également que les élèves se concentrent sur le message exposé.

À la lumière de ce qui précède, les écrits scientifiques ne donnent que peu de pistes sur la manière d'enseigner ou d'aborder les variétés linguistiques en classe d'ELÉ, ce qui représente un défi pour moi. Dans le cadre de ce projet, je vise à sensibiliser les élèves aux variétés linguistiques et non à leur enseigner à les mettre en pratique (sur ce sujet, voir Rodríguez Maldonado, 2008).

2.3. Les représentations

Les travaux portant sur les représentations dans l'apprentissage des langues s'intéressent aux comportements linguistiques, aux valeurs attribuées aux langues et aux variétés linguistiques qui les intègrent (Castellotti et Moore, 2002). Quoique la notion de *représentation* ait été utilisée dans de nombreuses études portant sur la langue et les pratiques langagières, elle est généralement utilisée de manière intuitive (Merlo, 2017) et fréquemment utilisée dans le sens de *croyances*, « c'est-à-dire comme les idées et les conceptions que d'aucun entretient vis-à-vis un objet donné » (Gazaille, 2013, p.114). Toutefois, les croyances ne sont qu'une composante des représentations. En effet, les représentations se forment sur « un ensemble préexistant d'informations, de croyances, d'opinions, d'attitudes à propos d'un objet donné » (Abric, 2011, cité dans Merlo, 2017, p.55). Abric (2011) définit la représentation comme

une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet. Cette représentation restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet, et de

son système d'attitudes et de normes. Cela permet de définir la représentation comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place (Abric, 2011, dans Merlo, 2017, p.54-55).

2.3.1. Représentations dans l'apprentissage des L2

Les représentations jouent un rôle dans les attitudes des élèves et dans l'apprentissage des L2 :

On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser (Dabène, 1997, dans Castellotti et Moore, 2002).

Les représentations sont un concept de grand intérêt, car d'un côté, elles ont un impact sur la réussite de l'apprentissage et, de l'autre, il est reconnu qu'elles sont malléables et peuvent évoluer (voir, entre autres, Castellotti et Moore, 2002 à cet effet). En tant qu'enseignants, nous pouvons alors agir sur les représentations de nos apprenants (Moussouri, 2010). Ainsi, connaître les représentations des élèves donne lieu à « la mise en place de repositionnements plus favorables dans l'apprentissage » (Castellotti et Moore, 2002, p. 7). Sachant cela, l'enseignant doit prendre en compte que l'élève se construit des représentations de la langue avec ce qu'il apprend en classe (Moreno Fernández, 2001). Selon Moreno Fernández (2001), les individus se construisent une représentation abstraite et simplifiée des faits linguistiques, dans laquelle les éléments plus significatifs dans le fonctionnement d'un système se mettent en relation, ce qui réduit la complexité et ainsi, réduit également la variété linguistique de la réalité (Moreno Fernández, 2006).

Il importe aussi que le professeur d'ELE prenne conscience qu'il utilise une variété dialectale et qu'il laissera une empreinte non seulement dans la façon dont ses élèves

parleront, mais aussi dans les attitudes de ces derniers envers les gens qui parlent cette variété. Les attitudes envers les variétés linguistiques se traduisant en attitudes envers les locuteurs de ces variétés (Giles et Ryan, 1982, dans Cárcamo García, 2016), l'enseignant ne doit pas considérer la variété d'espagnol qu'il a choisie d'enseigner comme si elle était le seul modèle de langue possible à enseigner (Bravo García, 2004). Il a le devoir de sensibiliser les élèves aux autres variétés et, surtout, il doit clarifier à ses élèves que, dans le cas de l'espagnol, toutes les variétés diatopiques de l'espagnol sont légitimes.

2.4 Question de recherche et objectifs spécifiques

À la lumière de ce qui précède, il semble primordial de sensibiliser les élèves aux variétés linguistiques en classe d'ELÉ afin de modifier leurs représentations à cet égard. C'est pourquoi, dans cet essai, je cherche à répondre à la question suivante : en quoi une sensibilisation à la variation linguistique, et en particulier la variation diatopique, modifie-t-elle les représentations qu'ont les élèves de la langue hispanique? Contextualisé au développement professionnel de l'enseignante, les objectifs spécifiques de l'essai s'énoncent comme suit :

- décrire les représentations des élèves quant à la langue espagnole et à la variation au début de l'intervention;
- créer des activités de sensibilisation à la variation linguistique;
- observer si les représentations des élèves ont changé à la suite de l'intervention.

Ultimement, ce projet a pour but de contribuer au développement de mes compétences professionnelles.

2.5 Développement des compétences professionnelles visées

Au Québec, la formation à l'enseignement se base sur un référentiel de douze compétences professionnelles (MELS, 2001). Ces compétences professionnelles sont regroupées sous

quatre catégories, à savoir : 1) les fondements, 2) l'acte d'enseigner, 3) le contexte social et scolaire, et 4) l'identité professionnelle.

Parmi les CP susceptibles d'être développées par l'intervention pédagogique, deux ont été sélectionnées : la CP1 – *Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions* (MELS, 2001, p.61), reliée aux fondements de l'enseignement, et la CP3 – *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (MELS, 2001, p.75), reliée à l'acte d'enseigner. Les compétences professionnelles s'expriment selon des composantes, qui mettent en lumière des gestes professionnels de l'enseignant. Les composantes des CP 1 et 3 serviront comme point d'ancrage afin d'analyser le développement de mes compétences professionnelles. Dans les deux sections suivantes, les principaux liens favorisant le développement des compétences sont établis et les composantes visées desdites compétences sont citées.

2.5.1 Compétence professionnelle 1

La CP1 conçoit le rôle de l'enseignant en tant que passeur culturel. Pour qu'ils apprennent, l'enseignant doit faire en sorte de créer chez ses élèves un nouveau rapport à la culture (MELS, 2001). Le sujet des représentations à l'égard de la variation linguistique de l'espagnol entre en lien étroit avec cette compétence. Langue et culture sont des concepts unis; les variétés linguistiques sont par le fait même une manifestation de la culture (MELS, 2001). Les variétés linguistiques étant présentes dans toutes les langues, enseigner les variations linguistiques donne l'occasion à l'enseignant de faire le pont entre la langue maternelle et la culture première des apprenants et la L2 et la culture seconde. Comme « l'idée d'une langue figée et immuable est l'un des mythes les plus ancrés dans la culture occidentale » [traduction] (Moreno Cabrera, 2000, p.50), l'enseignant amène ainsi les apprenants à poser un regard nouveau sur leur langue première. De plus, procéder

à l'analyse des représentations de ses élèves apportera à l'enseignant une meilleure compréhension de leur culture première.

Finalement, tel que précédemment abordé, les locuteurs se représentent généralement une langue comme étant figée et cette représentation à propos de la langue fait en sorte que la variation est souvent perçue comme dépourvu de prestige. Puisque les attitudes envers les variétés linguistiques se traduisent en attitudes envers les locuteurs de ces variétés (Giles et Ryan, 1982, cité dans Cárcamo García, 2016), l'intervention devient importante afin de mettre de l'avant l'ouverture sur le monde et le respect des autres cultures, ce qui est véhiculé par la C1.

Voici les composantes de la CP1 retenues :

- Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.
- Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.
- Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.
- Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social. (MELS, 2001, p.64-67)

2.5.2 Compétence professionnelle 3

Selon le sens de la CP3, les situations d'enseignement-apprentissage créées par l'enseignant doivent être signifiantes et permettre le développement de compétences dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage (MELS, 2001). Pour ce faire, l'enseignant prend en considération les caractéristiques des élèves. L'enseignant questionne, découvre et confronte les représentations des élèves pour qu'ils se sentent engagés et pour qu'ils apprennent mieux. Il réfléchit aux obstacles possibles de l'apprentissage des notions enseignées afin de mieux pouvoir planifier ses interventions. Mon intervention cherche justement à mieux cerner les représentations des élèves, qui peuvent être un obstacle aux apprentissages, et à développer la compétence

communicative, qui, pour être fonctionnelle, doit passer par l'apprentissage de variétés linguistiques.

Voici les composantes de la CP3 retenues :

- Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie.
- Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.
- Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation.
- Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés (MELS, 2001, p.79-83).

Ce chapitre a présenté les principaux concepts utiles à la réalisation de mon intervention. Entre autres, les concepts d'APC, de variation linguistique et de représentations ont été abordés, de même que leur importance dans les cours d'ELE. Le chapitre suivant est consacré à la méthodologie suivie pour mener à bien le projet.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les différents aspects méthodologiques pris en compte et mis en œuvre dans le cadre de cet essai pour répondre à la question générale et aux trois objectifs ciblés. Il répond également à l'un de mes objectifs, le deuxième par l'élaboration de l'intervention. Y sont présentés le type de recherche effectuée, l'intervention, les outils de collectes de données et, finalement, le plan d'analyse des résultats.

3.1 Le type de recherche

Le présent projet a été réalisé dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières lors d'un stage effectué à l'école secondaire Armand-Corbeil de la Commission scolaire des Affluents (CSDA). Dans le cadre de cette maîtrise, nous devons rendre compte d'une démarche de résolution de problème de type recherche-action réalisée dans un contexte scolaire. Cette démarche vise le développement des compétences professionnelles en enseignement. Une problématique a été soulevée selon laquelle la variation linguistique, quoique inhérente à toute langue parlée, est écartée ou peu enseignée dans les classes d'ELÉ au Québec. Par conséquent, les élèves apprennent une langue parfois éloignée de la réalité, ce qui occasionne des problèmes de communication en contexte réel. Une expérimentation a été réalisée durant mon stage afin de sensibiliser les élèves à la variation linguistique de l'espagnol. J'ai cherché à comprendre si mon intervention avait permis de modifier les représentations des élèves à cet égard. La finalité de ce projet est le développement de mes compétences professionnelles 1 et 3, dont je rendrai compte en conclusion.

Mon projet s'est déroulé selon un type de devis quasi-expérimental sans groupe contrôle avec un premier questionnaire au début de ma prise en charge et un second à la fin. L'analyse des questionnaires est dite mixte : les réponses aux questions sont comparées sans avoir eu recours à des tests statistiques avancés (corrélation, test t, etc.). Pour les questions fermées, le nombre de réponses identiques ou semblables est comptabilisé. Quant aux questions ouvertes, elles font l'objet d'une analyse de contenu. Les questionnaires permettront de répondre à ma question de recherche tout en contribuant à ma réflexion quant à l'efficacité de mes activités de sensibilisation.

3.2 Le contexte de l'intervention

Le projet s'est déroulé à la CSDA, à l'école secondaire Armand-Corbeil. L'école compte un peu plus de 2000 élèves et se situe 5^e rang sur 10 selon l'échelle de défavorisation du MELS (2017). L'intervention a eu lieu pendant les six dernières semaines de mon stage 1, du 28 octobre au 6 décembre 2019, lors de la première étape du calendrier scolaire. Bien que j'eusse à ma charge six groupes de troisième secondaire lors de ce stage, un seul a été choisi au moyen d'un tirage au sort afin de participer à l'intervention.

L'école secondaire Armand-Corbeil se caractérise par sa vocation multiprogramme. Elle offre des programmes dont le football, l'art dramatique, le leadership, l'éducation internationale et la déficience intellectuelle moyenne à sévère. Dans le programme d'éducation internationale de cette école, l'espagnol est un cours obligatoire en deuxième et en troisième secondaires; il est optionnel en quatrième et en cinquième secondaires. Bien qu'il n'y ait aucun examen d'admission, les étudiants du programme d'éducation internationale sont sélectionnés de la manière suivante : leurs notes en cinquième année du primaire en mathématique, en français, en anglais, en science et en univers social doivent être supérieures à 70%; leur directeur d'école primaire doit les recommander. L'espagnol n'est toutefois pas exclusif aux élèves de ce programme; il est également offert

en option dans les programmes d'art dramatique et de leadership en quatrième et en cinquième secondaires.

3.3 Les participants

Les élèves visés (n = 27) par le présent projet sont en troisième secondaire dans le programme d'éducation internationale. Le groupe participant a été choisi au hasard et aucune raison n'a mené au choix de ce groupe en particulier. Le groupe était assez homogène quant aux origines et aux langues parlées des élèves. Ainsi, 24/27 sont nés au Canada, 2/27 en Algérie et 1/27 en Italie. La majorité des apprenants ont le français comme langue maternelle (21/27) et tous le parlent très bien. Parmi les élèves participants, 25/27 ont l'anglais comme langue seconde mais le parlent à des degrés différents; 2/27 sont bilingues de naissance (anglais-français et anglais-poular⁸). Pour l'ensemble des élèves, l'espagnol constitue la troisième ou la quatrième langue apprise. Tous les élèves ont déjà vécu l'apprentissage d'une langue seconde (autre que l'espagnol). Hormis 2 élèves ayant eu des cours d'espagnol dans une autre école en première secondaire, les élèves ont débuté leur étude de l'espagnol à Armand-Corbeil et y poursuivent leur deuxième année d'espagnol (l'espagnol n'est pas enseigné en première secondaire à l'École secondaire Armand-Corbeil). Si 16 d'entre eux se considèrent débutants, 2/27 s'estiment débutant-intermédiaires et 9/27 intermédiaires. Il n'y a aucun natif hispanophone dans le groupe.

En dehors des cours d'espagnol, les élèves maintiennent des contacts avec la langue espagnole. Environ la moitié a au moins un ami ou un membre de sa famille qui est hispanophone, et écoute de la musique, des émissions ou des films en espagnol. Certains élèves voyagent fréquemment dans des pays hispanophones – 6 élèves y ont voyagé plus

⁸ Le *poular* est parlée « dans toute la zone sahélienne : du lac Tchad à l'Est à la Mauritanie, au Sénégal et à la Guinée à l'ouest, jusqu'au Cameroun pour le sud » (Leconte, 2001, p.80).

de 5 fois –, alors qu'un peu moins de la moitié (12/27) n'y ont encore jamais été. Le tiers des répondants a fait 1 ou 2 voyages dans des pays hispanophones.

Tableau 1

Pays hispanophones visités

Pays	Costa Rica	Caraïbes ⁹	Cuba	États-Unis ¹⁰	Mexique	République Dominicaine
Nombre d'élèves	1	2	8	2	5	3

Le tableau 1 montre le nombre d'élèves ayant visités des pays hispanophones. Comme le tableau l'indique, la variété diatopique avec laquelle ils ont le plus été en contact est la caribéenne, c'est-à-dire la variété parlée au Porto Rico, à Cuba, en République Dominicaine, au Venezuela, sur la côte caribéenne du Mexique, au Honduras, au Costa Rica, au Panama et en Colombie (Moreno Fernández, 2010).

3.4 Le déroulement de l'intervention

Le déroulement de l'intervention s'est divisé en trois étapes. Lors de la première étape, j'ai fait passer un questionnaire aux élèves, rempli individuellement, afin de connaître leurs représentations de l'espagnol. Je n'ai donné aucune explication aux élèves pour ne pas interférer avec leurs représentations initiales. Une fois le questionnaire complété et remis, je leur ai expliqué globalement en quoi consistait mon intervention dans le cadre de ma maîtrise qualifiante en enseignement. J'en ai profité pour amorcer une discussion avec les élèves sur leurs représentations de la langue espagnole et de la variation linguistique. J'ai fait appel à leurs connaissances antérieures en les questionnant sur le français québécois et le français de France. Nous avons également discuté des différents types de variation linguistique. Comme une partie des représentations se basent sur des

⁹ Sans précision sur le pays.

¹⁰ Je considère que ce pays peut se considérer comme hispanophone selon les régions.

connaissances (Merlo, 2017), la première étape de l'intervention servait à informer les élèves afin d'initier le développement, chez eux, d'une attitude d'ouverture et de respect envers les variétés linguistiques. De plus, nous avons discuté de l'amplitude de l'espagnol en rapport avec les autres langues parlées dans le monde en évoquant les pays et le nombre de locuteurs qui le parlaient, pour susciter davantage d'intérêt sur l'utilité de la langue et pour expliquer le caractère à la fois homogène et hétérogène de la langue espagnole.

Dans la deuxième étape du projet, j'ai bâti et piloté diverses activités de sensibilisation à partir du matériel proposé par le manuel *Encuentros 1* de López Alvarado (2016), manuel utilisé dans ma classe de ELÉ, de vidéos sur YouTube, de chansons et de discussions sur des pistes audios du manuel *Ven 1* de Castro, Marín, Morales et Rosa (2000). Je souhaitais fournir un input riche en termes de variétés linguistiques tout en maintenant la poursuite des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir prescrits par le MELS (2011). Cette étape correspond au deuxième objectif de l'essai. Elle sera décrite de façon plus détaillée à la section suivante.

Finalement, lors de la troisième étape de l'intervention, un questionnaire final était remis aux élèves afin de cueillir à nouveau leurs représentations.

3.5 Deuxième objectif

Le second objectif de l'intervention visait à créer des activités de sensibilisation à la variation linguistique de l'espagnol. Des éléments linguistiques présentant de la variation étaient incorporés presque à chaque cours. Le tableau 2 (page suivante) présente sommairement les composantes des variétés linguistiques abordées en classe.

Tableau 2

Calendrier des interventions relatives à la variation linguistique

Semaine	Jour, période	Contenus relatifs à la variation linguistique	Types de variation en jeu
1 (28 octobre au 1 ^{er} novembre)	Jour 3, période 1	1 ^{er} questionnaire, discussion sur la langue et la variation linguistique	diatopique diastratique diaphasique
2 (4 au 8 novembre)	Aucun contenu, semaine d'évaluation		
3 (11 au 15 novembre)	Jour 12, période 1	Quelques notions de variation dans le vocabulaire de la maison Accent d'un locuteur	diatopique diaphasique
	Jour 14, période 2	Retour sur la variation de vocabulaire Accent d'un locuteur	diatopique
4 (18 au 22 novembre)	Jour 18, période 4	Variation dans le vocabulaire des moyens de transport	diatopique
5 (25 au 29 novembre)	Jour 3, période 1	Variation dans le vocabulaire pour indiquer un chemin	diatopique diaphasique
	Jour 5, période 2	Accent en Argentine et à Cuba Usage du <i>vos</i> Retour sur la variation dans le vocabulaire des moyens de transport Variation selon la situation formelle ou informelle (<i>usted-tú-vos</i> et <i>ustedes-vosotros</i>)	diatopique diastratique diaphasique
	Jour 7, période 3	Variation dans l'usage des démonstratifs <i>este, ese</i> et <i>aquel, et aquí/ acá</i> Variation dans le vocabulaire pour dire <i>Okay</i> Variation dans la prononciation	diatopique diaphasique
6 (2 au 6 décembre)	Jour 9, période 4	Questionnaire final	

3.5.1 Sélection des éléments linguistiques en lien avec la variation

Dans un premier temps, la sélection des éléments de variation linguistiques enseignés s'est réalisée en prenant compte de l'approche préconisée par le PFEQ (2003), c'est-à-dire, l'APC (voir section 2.1) et de l'intention de développer la compétence communicative chez les élèves. Afin de favoriser son développement, de contextualiser l'apprentissage et de suivre les contenus abordés dans le PFEQ (2003), il est important d'incorporer des

variétés linguistiques dans les contenus à enseigner prévues au programme, et non de manière isolée. Cela restreint ainsi mon choix d'éléments de variation.

Au début de mon stage, lors de la période d'observation, les élèves font des exercices de consolidation des notions du chapitre 4 de leur manuel *Encuentros 1* (2016), en lien avec la santé et les sports. Ensuite, lors de ma prise en charge des groupes, je dois couvrir le chapitre suivant sur l'environnement immédiat, qui inclut le lieu de résidence, la maison, le quartier et la ville. Je cherche des situations de communication en lien avec ce thème, à savoir *parler du lieu dans lequel tu habites, demander et donner les indications pour arriver à un lieu et parler de l'environnement*¹¹.

Dans un deuxième temps, j'ai consulté des écrits scientifiques en dialectologie et en sociolinguistique sur les variétés linguistiques de l'espagnol. Puisque la variation linguistique concerne tous les niveaux de la langue (grammaticaux, lexicaux et phonétiques) (Moreno Fernández, 2010), j'ai cherché à intégrer lors de mon intervention des éléments de tous les niveaux, et de tous les types (diatopique, diastratique et diaphasique) pour que les élèves développent des représentations plus complexes et réalistes de l'espagnol, et qu'ils puissent développer leur compétence à communiquer dans des contextes variés.

Dans un troisième temps, comme il n'est ni possible ni souhaitable d'enseigner toutes les caractéristiques de chacune des variétés linguistiques, afin de choisir les éléments à enseigner, je me suis basée sur le modèle d'Andión Herrero (2007, voir section 2.2.3) ainsi que sur les critères mentionnés à la section 2.2.2, c'est-à-dire l'extension géographique, la perceptibilité, l'utilité réelle et la rentabilité. De plus, j'ai pris en compte l'intérêt de plusieurs élèves envers Cuba et le Costa Rica, intérêt démontré par des questions en classe

¹¹ Ces situations de communication réfère à l'intention de communication *informer* ou *s'informer* du guide de *Progression des apprentissages au secondaires-Espagnol, langue tierce* (MELS, 2011b).

et par certaines réponses obtenues au premier questionnaire, afin de favoriser la motivation de mes élèves, comme proposé par le MELS (2001; 2003).

3.5.2 Les activités

Tel que mentionné en 2.1, l'APC préconise la contextualisation de l'apprentissage dans des situations significatives et près de la réalité (Rojas Gordillo, 2001). En accord avec cette approche qui invite à rendre les situations d'enseignement-apprentissage significatives pour les élèves afin de mieux les engager dans la tâche (MELS, 2003), mes activités de sensibilisation à la variation linguistique ont toujours comme but premier de travailler le sens du message du texte étudié, ce qui ne m'empêche pas de m'arrêter sur les extraits du message comportant des éléments de variation linguistique. Ainsi, les élèves réalisent des activités de compréhension dans lesquelles ils dégagent le sens du texte ou du dialogue en répondant à des questions de type vrai ou faux. Ensuite, nous revenons ensemble sur des éléments de variation linguistique précis, tel que les diverses manières de prononcer les « z », « s » ou « ch », ou l'utilisation de mots de vocabulaire différents pour parler d'une même réalité (p. ex., *colectivo* et *guagua* pour parler d'un autobus). Comme les activités intègrent des caractéristiques d'origines variées (Argentine, Costa Rica, Cuba, Espagnol, Mexique, Pérou ou République Dominicaine), j'en profite à l'occasion pour demander aux élèves l'accent qu'ils préfèrent et si, selon eux, un locuteur parle mieux qu'un autre. Cela a pour but d'engager la discussion à propos des préjugés sur la langue. La sensibilisation se fait dans le respect et la variation est montrée comme une richesse de la langue. Je communique aux élèves qu'aucune variété linguistique en lien avec l'origine d'un locuteur n'est meilleure qu'une autre et j'établis à l'occasion des parallèles avec le français du Québec comparativement à celui de France.

Prenons, à titre d'exemple, la première leçon de la semaine du 25 au 29 novembre, qui visait à enseigner à donner des directions et indiquer le chemin à quelqu'un. Nous écoutons un dialogue dans lequel deux natifs de l'espagnol d'origine distincte discutent. L'un invite l'autre chez lui pour la première fois; il lui dit alors comment se rendre chez

lui. Les élèves constatent, dans un contexte près de la réalité, l'utilité d'être capable de donner et comprendre les indications. Lors de la première écoute, je demande aux élèves de prêter attention à l'accent et à la prononciation des locuteurs afin de voir s'ils perçoivent des façons différentes de prononcer certains phonèmes. Le but n'est pas qu'ils soient capables de reconnaître l'origine du locuteur, mais bien de se familiariser avec plusieurs façons de parler pour être mieux outillés à comprendre un locuteur de l'espagnol, peu importe son origine. Ensuite, dans une seconde écoute, je questionne les élèves sur les manières d'indiquer un chemin et sur les moyens de transport nécessaires pour s'y rendre. Je leur pose des questions pour vérifier leur compréhension. Dans une troisième écoute, comme les locuteurs utilisent des manières différentes de nommer l'autobus, j'écris les mots entendus dans Google pour montrer aux élèves avec les images qu'il s'agit bien de termes différents pour dire la même chose. Nous en profitons pour parler des différences culturelles en ce qui a trait à prendre l'autobus dans différents pays d'Amérique latine – et en particulier à Cuba, un des locuteurs du dialogue écouté étant d'origine cubaine –, et au Québec. Ensuite, je projette la transcription du texte au tableau. Nous nous attardons aux verbes utilisés pour se rendre compte qu'un des locuteurs – un Argentin – utilise la forme verbale *vos*. Je questionne alors les élèves si, selon eux, il s'agit d'un contexte formel ou informel. Nous parlons des pays qui utilisent ce pronom et ses formes verbales. Je leur dis qu'ils ne doivent pas apprendre à l'utiliser nécessairement (seulement selon leur besoin ou intérêt), mais qu'il est bien de savoir qu'il ne s'agit pas d'un vouvoiement si jamais quelqu'un utilise *vos*. Finalement, nous voyons quelques façons de demander son chemin et je demande aux élèves d'écrire un court dialogue contenant une indication pour se rendre à un lieu à partir de l'école. Les activités réalisées incorporent ainsi divers types de variation qui touchent la prononciation, le lexique et la grammaire.

Lorsque des mots différents sont utilisés selon les pays, j'indique aux élèves les pays en question et je leur signale qu'ils peuvent choisir le terme qui leur semble le plus utile selon leur nécessité, ou encore celui qui est le plus facile pour eux. Par exemple, pour donner des indications de chemin, afin de dire « tourner », le manuel *Encuentros 1* (2016) suggère

le verbe *girar*. Les élèves ont parfois de la difficulté à prononcer le son des lettres « g » ou « j » en espagnol; ces élèves apprécient d'apprendre d'autres verbes comme *doblar* et *voltear*. En écoutant des personnes donner des chemins avec ces verbes, ils constatent l'utilité d'être en mesure de comprendre plus d'un verbe. Le but est qu'ils arrivent à comprendre les termes s'ils les entendent, en s'aidant du contexte (compétence passive), mais qu'ils apprennent au moins à en utiliser un (compétence active).

De plus, un même mot en espagnol peut avoir divers sens selon les pays. Ces mots sont montrés dans des contextes variés afin que les élèves perçoivent d'eux-mêmes leur changement de sens. Par exemple, le mot *pisso* qui veut dire « appartement », « étage » ou « plancher » selon le contexte ou le pays, est vu dans des situations différentes et les élèves tentent d'en comprendre les nuances de sens.

L'intervention proposée ci-dessus m'a donné l'occasion d'incorporer des variétés linguistiques de l'espagnol dans diverses activités d'enseignement-apprentissage de l'ELÉ au Québec. Comme dicté par le MELS (2011a), ces activités ont été inspirées des principes de l'APC et de contenus paraissant au PFEQ. La description de l'intervention fait état de l'atteinte de l'objectif 2 de cet essai, à savoir : créer des activités de sensibilisation à la variation linguistique.

3.6 Les instruments de collecte de données

Dans cette section, les instruments de collecte de données sont présentés. Afin de permettre l'étude du changement de représentations des élèves au regard de la langue et de la variation, deux questionnaires ont été élaborés. Les élèves répondent à un premier questionnaire au début de la prise en charge et à un second, semblable, à la fin de l'intervention.

3.6.1 Le premier questionnaire

Le premier questionnaire (voir Appendice A) est divisé en quatre parties. La première partie contient 9 questions à réponses courtes de nature sociolinguistique dans le but de dresser un portrait des élèves et de discerner leurs rapports avec la langue espagnole. Les questions portent sur leur lieu de naissance, leurs langues parlées et leurs contacts avec des hispanophones et la langue espagnole. D'autres questions demandent aux élèves s'ils écoutent de la musique, des émissions ou des films en espagnol, s'ils connaissent des artistes hispanophones et s'ils ont voyagé dans des pays hispanophones. La deuxième partie du questionnaire comprend deux questions à moyen développement. Ces questions ont pour but de connaître les représentations générales des élèves à l'égard de la langue et de la variation linguistique. Le premier questionnaire permet de répondre au premier objectif de l'essai : décrire les représentations des élèves quant à la langue espagnole et à la variation au début de l'intervention. Afin de ne pas induire des éléments de réponses, les élèves doivent répondre à ces questions avant d'obtenir les parties 3 et 4 du questionnaire.

Les troisième et quatrième parties questionnent les élèves sur leurs représentations à l'égard de l'espagnol. Ces questions ont trait aux types de variation (diatopique, diastratique, diaphasique et diachronique). Les élèves doivent répondre à la troisième partie avec des réponses courtes, qui comprend 5 questions. La quatrième partie se subdivise en trois sections. La première sous-section se compose de 6 questions; les élèves disent s'ils sont d'accord avec les affirmations présentées et justifient leurs réponses. La deuxième sous-section se compose de 5 questions; les élèves répondent en encerclant leur niveau d'accord dans une grille de six items. Enfin, la troisième sous-section se compose de 2 questions; les élèves y indiquent de manière détaillée les raisons pour lesquelles ils veulent (ou non) apprendre l'espagnol. Cette dernière sous-section permet de faire ressortir l'intérêt des élèves pour une ou des communautés de langue hispanique en particulier et permet d'identifier les raisons et motivation à l'origine de leur intérêt à étudier l'espagnol.

3.6.2 Le second questionnaire

Le second questionnaire (voir Appendice B) comprend trois parties. Dans la première partie, je questionne les élèves pour savoir si selon eux, il pouvait être mélangeant d'apprendre plusieurs façons de dire la même chose. La deuxième partie reprend les 6 premières questions de la quatrième partie du premier questionnaire; ces questions permettront d'établir des comparaisons entre les représentations avant et après l'intervention. La dernière partie du questionnaire demande aux élèves de justifier s'ils croient que leurs représentations de l'espagnol ont changé ou non à la suite de mon intervention et d'indiquer leur préférence quant aux activités vécues ou aux contenus appris. Pour les élèves, cela leur donne l'occasion de faire un retour réflexif sur leur apprentissage quant aux variétés de l'espagnol. Pour l'enseignante, d'une part, cela permettra d'obtenir des informations quant aux composantes affectives et cognitives des représentations, et d'autre part, cela donnera des pistes pour une projection de développement professionnel.

3.6.3 Le journal de bord

Afin d'analyser le développement de mes compétences professionnelles, j'ai opté pour la tenue d'un journal de bord. Le journal de bord est « le lieu privilégié pour faire rapport des observations recueillies au fur et à mesure du déroulement de la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 202). Il permet de mettre des mots sur une situation d'enseignement, ce qui favorise la réflexion sur la pratique (De Cock, 2004). Le journal de bord me servira à prendre des notes sur les activités réalisées, les échanges avec les élèves et leurs questionnements à l'égard de la variation linguistique ainsi que sur mes réflexions sur mes bons et mes moins bons coups.

3.7 Plan d'analyse des données

Cette section présente la méthodologie retenue pour l'analyse des données. Sera d'abord présenté le plan d'analyse des questionnaires et ensuite, celui du journal de bord.

3.7.1 Plan d'analyse des questionnaires

Les questionnaires sont analysés afin de permettre de décrire les participants au projet et de répondre aux deux objectifs de recherche, soit analyser les représentations des élèves quant à la langue et à la variation linguistique et observer si les représentations ont changé suite à mon intervention. Je compile les réponses aux questions fermées alors que j'analyse les questions ouvertes dans une perspective qualitative, ce qui donne lieu à l'établissement de catégories de réponse. L'analyse n'est pas à visée scientifique; il s'agit d'obtenir des pistes pour le développement de mes compétences professionnelles et pour répondre à la question qui a orienté ce projet.

3.7.2 Plan d'analyse de mes compétences professionnelles

Afin d'évaluer l'atteinte du troisième objectif, celui en lien avec mes compétences professionnelles, je procéderai à l'analyse qualitative du journal de bord tenu tout au long de l'intervention. Quelques-uns des commentaires consignés seront mis en lien avec les composantes des CP 1 et 3. De plus, l'analyse mettra en vis-à-vis les réponses obtenues des élèves dans le deuxième questionnaire et appuiera ma réflexion.

Le présent chapitre a servi à présenter la méthodologie à laquelle je recoure pour mener à bien le projet. Y est souligné l'atteinte du second objectif spécifique. Les instruments de collectes de données, – deux questionnaires et un journal de bord –, ont été détaillés, ainsi que le plan d'analyse. Dans le chapitre suivant, je présente les résultats obtenus.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, je rends compte des résultats de l'intervention réalisée. Ce chapitre apporte des réponses à deux de mes trois objectifs en identifiant les représentations des élèves quant à la langue et à la variation linguistique, avant et après mon intervention. Je présente d'abord les résultats en lien avec le premier objectif en m'intéressant aux représentations qu'entretiennent les élèves des concepts de langue et de variation linguistique. Ensuite, je présente les résultats quant au troisième objectif en m'intéressant aux représentations selon les types de variation tout en faisant une comparaison de type avant-après l'intervention.

4.1 Premier objectif

Le premier objectif du projet consistait à identifier les représentations des élèves quant à la langue et à la variation linguistique. Pour accomplir cet objectif, j'ai analysé les réponses des représentations de « langue » et de « variation » du premier questionnaire, de même que les intérêts des élèves à apprendre l'espagnol et son degré d'utilité perçu. Les sections ci-dessous rendent compte, en regard de cet objectif, des résultats obtenus à l'aide des questions suivantes :

1. Dans tes mots, définis ce qu'est une langue.
2. Une langue évolue-t-elle ? Si oui, en quoi une langue peut-elle varier ? Sinon pourquoi la langue reste-t-elle fixe ?
3. Encerle ton niveau d'accord. Je trouve qu'apprendre l'espagnol est utile. Oui, énormément. Oui, beaucoup. Oui, un peu. Non, pas tellement. Non, très peu. Non, pas du tout.

4. Pourquoi veux-tu apprendre l'espagnol (*soit honnête, tu peux aussi dire pourquoi cela ne t'intéresse pas de l'apprendre!*)?

4.1.1 Représentations du concept de langue

Afin de rendre compte des représentations des élèves du concept de langue entretenues par les élèves, ceux-ci devaient répondre à la question. « Dans tes mots, définis ce qu'est une langue » en quelques lignes. Certains éléments de réponses revenaient souvent. J'en ai identifié cinq, illustrés dans la figure 1.

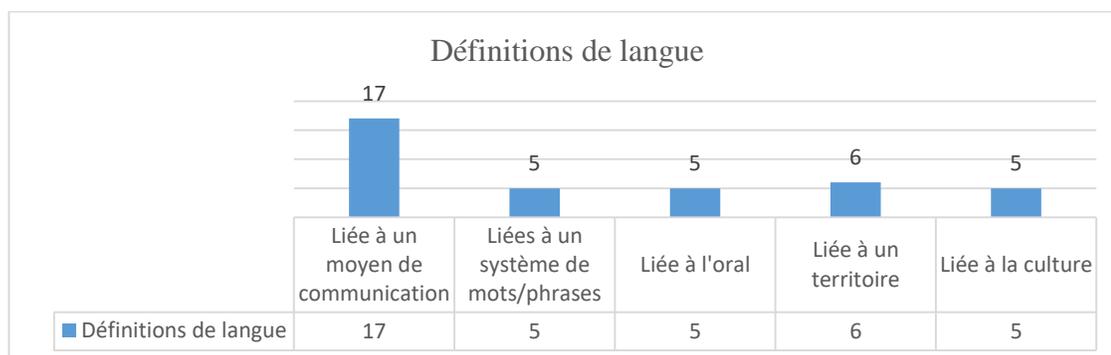


Figure 1. Représentations du concept de langue

La figure 1 permet de constater que la majorité des élèves (17/27) considère la langue comme un moyen de communication, ce qui constitue l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue seconde (Rojas Gordillo, 2001). Parmi les réponses obtenues, on retrouve « *Une manière de s'exprimer et de se comprendre* » et « *C'est un moyen de communication entre certains individus d'une même origine et d'une même culture* ». Dans ce dernier exemple, le concept de culture semble fortement lié à celui de la langue pour quelques élèves : la culture a été évoquée dans 5 réponses. Voici deux exemples de réponses qui ont été classées dans cette catégorie: « *C'est une culture pour un pays, une façon de se comprendre* », « *C'est une culture dans laquelle tu t'exprimes* ».

La dimension orale d'une langue ou l'idée d'expression est évoquée (5/27), comme si l'écrit ne faisait pas partie de la langue : « *C'est un langage, une façon de communiquer oralement propre à un peuple ou un ensemble de gens* », « *C'est le langage parlé par des individus d'une ou plusieurs nations* », « *Façon de parler selon d'où tu viens ou d'où tu habites* ». Parmi les autres réponses, la notion de territoire (6/27) apparaît : « *C'est des mots qui changent par rapport au pays mais ils veulent dire la même chose* », « *Un moyen de communiquer qui diffère de pays en pays* ». Finalement, l'idée que la langue est un système de mots ou de phrases est mentionnée (5/27) : « *C'est l'ensemble des mots que des gens ont inventé pour pouvoir communiquer* », « *Un langage formé de mots et de phrases* ». En somme, bien qu'aucun élève n'ait fourni une définition exhaustive du concept de langue, l'ensemble d'entre eux ont été en mesure de décrire des éléments exacts se référant à celle-ci. Voyons maintenant ce qui en est du concept de variation.

4.1.2 Représentations générales du concept de variation

À la question « Une langue évolue-t-elle ? », les élèves qui répondaient affirmativement devaient mentionner « en quoi une langue peut-elle varier ? »; s'ils répondaient négativement, ils devaient indiquer « pourquoi la langue reste-t-elle fixe ? ». Afin de ne pas influencer les réponses des participants, j'ai posé cette question au tout début, sans leur permettre de consulter les questions suivantes qui se penchent sur des aspects de la variation et donc qui leur auraient fourni des pistes de réponse. Je m'attendais à ce que plusieurs élèves considèrent la langue comme un système figé, mais la totalité des élèves ont montré une conscience de l'existence de la variation. Chacun des aspects de la variation a été nommé, avec des degrés de fréquence différente. Je les présente dans la figure 2 (page suivante) avant de les illustrer avec des exemples.

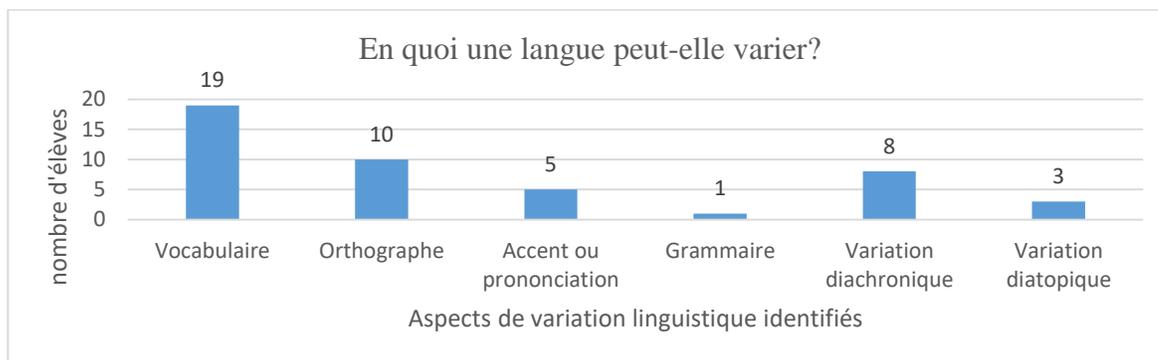


Figure 2. Représentations du concept de variation

La figure 2 indique que le lien avec la variation dans le vocabulaire a été fait fréquemment (19/27) (« *La langue change toujours. Par exemple, des mots sont rajoutés dans le dictionnaire français chaque année* ») et plus occasionnellement dans l'orthographe (10/27) (« *On la change quand on la parle au fil des ans et par la suite on change son orthographe selon comment on la parle* »). Les élèves ont plus rarement évoqué l'accent ou la prononciation (5/27) (« *Les expressions, accents, changent selon le pays ou la région où on habite* ») et la grammaire 1/27 (« *Souvent, il y a des nouveaux mots et de nouvelles règles de grammaire* »). De ce fait, on remarque que les différentes fréquences d'apparition des éléments de variation linguistique selon le niveau de la langue reflètent la réalité, c'est-à-dire que l'espagnol comprend beaucoup plus de variation au niveau du lexique que de la grammaire (Moreno Fernández, 2009).

Pour ce qui est des types de variation, les justifications ont touché essentiellement la variation diachronique et diatopique. Il n'y a eu aucune référence aux autres types de variation. Lorsque les élèves décrivent leurs représentations en termes d'objets pouvant varier, 8/27 réfèrent à la variation diachronique ou à l'évolution continue de la langue (« *Puisqu'au fil du temps, elle change, s'étend, est modifiée par ceux qui la parlent* » ou encore, « *Par exemple, le français était autrefois du latin et aujourd'hui ce n'est plus du tout pareil, et nous ajoutons encore des mots dans notre langue* »). Trois des participants

(3/27) ont, par ailleurs, établi des liens avec l'espace géographique : « *Les expressions, accents changent selon le pays ou la région où on habite* ».

4.1.3 Représentation sur l'utilité de l'espagnol

J'ai cherché à connaître les représentations des élèves à l'égard de l'utilité de l'espagnol et j'ai voulu en savoir plus sur les raisons qui les poussent à apprendre cette langue. Pour ce qui est de l'utilité de l'espagnol, les élèves devaient encercler leur niveau d'accord à l'affirmation suivante : « Je trouve qu'apprendre l'espagnol est utile ». Voici une figure qui compile les réponses obtenues à cette affirmation :

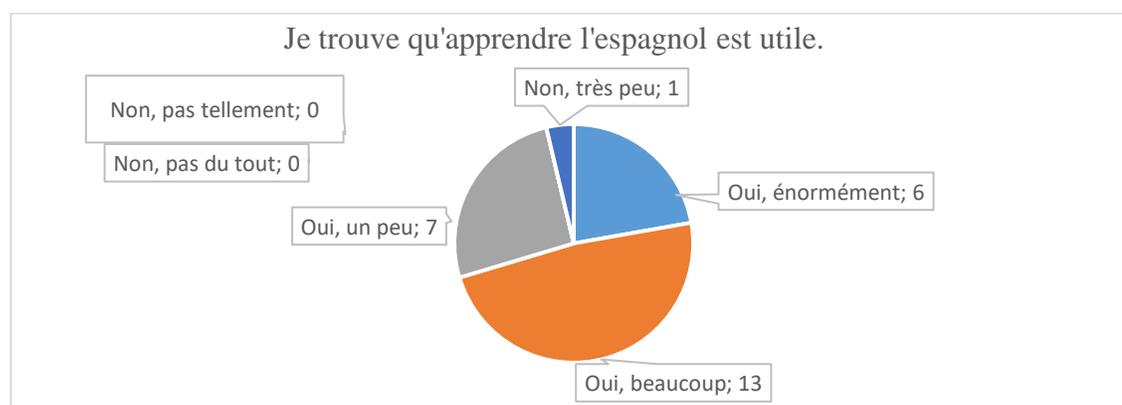


Figure 3. Représentation sur l'utilité de l'espagnol

La figure 3 montre qu'en ce qui a trait à l'utilité de la langue espagnole, seulement une personne répond négativement, environ la moitié (13/27) accorde beaucoup d'utilité et 6/27 personnes en accordent énormément. S'ils se représentent l'apprentissage de l'espagnol comme étant utile, cela signifie que les élèves lui donnent de l'intérêt et de l'importance. Avoir de l'intérêt et accorder de l'importance à une matière scolaire – deux éléments de la motivation scolaire – auront comme effet de faciliter son apprentissage (Viau, 1994), soit l'espagnol dans ce cas-ci.

Il me semblait important de connaître également les raisons pour lesquelles les élèves souhaitent apprendre l'espagnol, notamment parce que celles-ci peuvent influencer le choix de l'enseignement des variétés linguistiques (Moreno Fernández, 2000). J'ai donc posé la question suivante : « Pourquoi veux-tu apprendre l'espagnol ? » en laissant la possibilité aux élèves de dire pourquoi cela ne les intéressait pas, le cas échéant. Je n'ai donné aucun choix de réponse afin de ne pas influencer les réponses des élèves. J'ai comptabilisé les réponses en les classant par catégorie. Certains élèves ayant donné plus d'une raison, ceci explique que le nombre de réponse est supérieur au nombre d'élèves. Les raisons évoquées pour apprendre l'espagnol sont assez variées. La figure 4 ci-dessous rend compte des raisons mentionnées ainsi que leur fréquence.

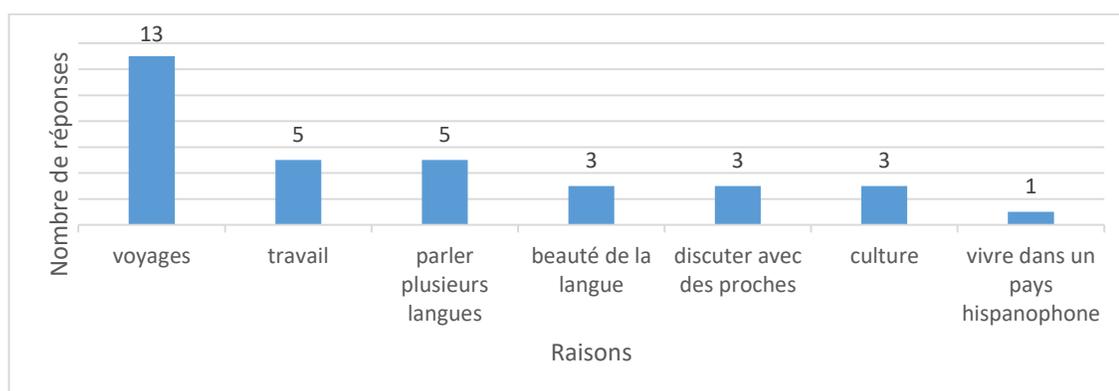


Figure 4. Raisons motivant l'apprentissage de l'espagnol

La réponse la plus fréquente est l'apprentissage de l'espagnol pour pouvoir communiquer en voyage ($n = 13$). À titre d'exemples, « *Je veux apprendre l'espagnol, car je voudrais voyager un peu partout dans le monde* » et « *Dans le futur, je veux voyager et ça va me permettre de mieux communiquer avec les gens* ». Suivent ensuite les catégories *Apprendre l'espagnol pour le travail* ($n = 5$) et *Intérêt de parler plusieurs langues* ($n = 5$). Les participants motivés par des raisons liées au travail mentionnent notamment « *lorsque je deviendrai policière, je pourrai communiquer avec des espagnols si besoin,*

car il y a une certaine partie de la population qui parle espagnol » et « si je veux avoir un bon CV, l'espagnol sera une langue très utile, puisque je veux devenir architecte et mes clients pourraient être d'origine latine ou espagnole». Quant à eux, les participants motivés par l'intérêt de parler plusieurs langues disent: *« je trouve ça important et intéressant d'apprendre les langues et les cultures d'autres pays que le nôtre »* et *« j'aime apprendre des langues ».*

La beauté de la langue est évoquée dans trois réponses (p. ex., *« Puisque je trouve ça super comme langue. C'est très joli »*); trois autres, le fait de pouvoir discuter avec des proches (*« Dans le futur, [...] parler en espagnol avec ma famille vivant en Espagne et en Amérique »*) et enfin, trois autres participants évoquent la culture comme source de motivation à l'apprentissage de l'espagnol (*« J'ai envie d'apprendre l'espagnol pour avoir une meilleure culture»*). Un élève signale même son désir de vivre un jour au Costa Rica : *« Pour pouvoir parler à la famille de mon meilleur ami sans bégayer et pouvoir aller le rejoindre seul et pouvoir me débrouiller. Un jour j'aimerais aller vivre là-bas donc cette langue doit m'être familière ».*

Uniquement deux élèves ont mentionné qu'ils ne désiraient pas apprendre l'espagnol, soit par absence de contact avec des hispanophones (*« Ça ne m'intéresse pas parce que je ne connais personne qui parle espagnol »*) soit par son manque d'utilité perçu (*« Ça ne m'intéresse pas car je ne vois pas à quoi ça pourrait vraiment me servir si je parle déjà anglais »*). Les deux réponses précédentes ne sont pas incluses dans la figure 4; cette figure rendant compte des raisons motivant l'apprentissage de espagnol.

Les résultats analysés indiquent que plusieurs élèves conçoivent principalement la langue comme moyen de communication et qu'ils perçoivent diverses facettes de la variation linguistique. De plus, leur représentation de l'utilité de l'apprentissage de la langue est globalement très positive avant de commencer l'intervention et ils désirent presque tous apprendre la langue, leur motivation principale étant les voyages. Les raisons mentionnées

me poussent à réitérer l'importance de l'incorporation de la variation linguistique, puisque les élèves prévoient parler espagnol dans une multitude de contextes, souvent avec des gens qu'ils ne connaissent pas et dans des pays variés.

4.2 Troisième objectif

Le troisième objectif était d'observer si les représentations des élèves sur la variation linguistique de l'espagnol avaient changé à la suite de l'intervention. Afin de rendre compte de l'atteinte de cet objectif, j'ai comparé les réponses du premier et du deuxième questionnaire. La présentation des résultats a été divisée selon le type de variation. En premier lieu, les représentations liées à la variation diatopique seront présentées; en second lieu, celles liées à la variation diastratique; et en troisième lieu, les représentations liées à la variation diaphasique.

4.2.1. Représentations sur la variation diatopique

Les questionnaires s'attardaient davantage à la variation diatopique. Je voulais d'abord savoir si la sensibilisation à la variation pouvait modifier les représentations, quant aux variétés géolectales de l'espagnol. Je présente les résultats obtenus quant aux représentations du meilleur espagnol, de l'espagnol standard et de la division des variétés diatopiques de l'espagnol.

4.2.1.1. Représentations sur le meilleur espagnol et sur le standard

Moreno Fernández (2010) mentionne que les élèves d'ELÉ posent fréquemment aux enseignants la question du meilleur espagnol et ils sont soucieux d'apprendre ce qui est correct et ce qui ne l'est pas. Traditionnellement, la norme castillane péninsulaire était considérée comme l'espagnol de référence, comme le meilleur géolecte, ce qui fait qu'actuellement, une pensée généralisée accorde davantage d'importance à cette variété

(Moreno Fernández, 2010). Les élèves s’attendent donc souvent à apprendre l’espagnol d’Espagne, sans savoir en quoi cet espagnol se distingue des autres, et sans savoir qu’en fait, l’Espagne possède plusieurs variétés d’espagnol¹².

Je pensais que les élèves se représentaient l’espagnol d’Espagne comme étant supérieur aux autres étant donné que c’était le pays d’origine de la langue. J’ai alors demandé : « Dans quel pays parle-t-on le meilleur espagnol? ». Afin de ne pas inférer dans les représentations, je n’ai pas offert de choix de réponses. Dans la même optique que la question précédente, j’ai également questionné les élèves sur l’espagnol standard avec l’affirmation suivante : « L’espagnol d’Espagne est l’espagnol standard », à laquelle ils devaient indiquer s’ils étaient d’accord ou non tout en se justifiant. Je m’attendais à ce que les élèves soient en accord avec cette affirmation, mais que leurs représentations changent à la suite des activités en classe, et que les réponses soient en lien avec la question précédente. Les figures 5 et 6 indiquent les réponses obtenues avant et après mon intervention.

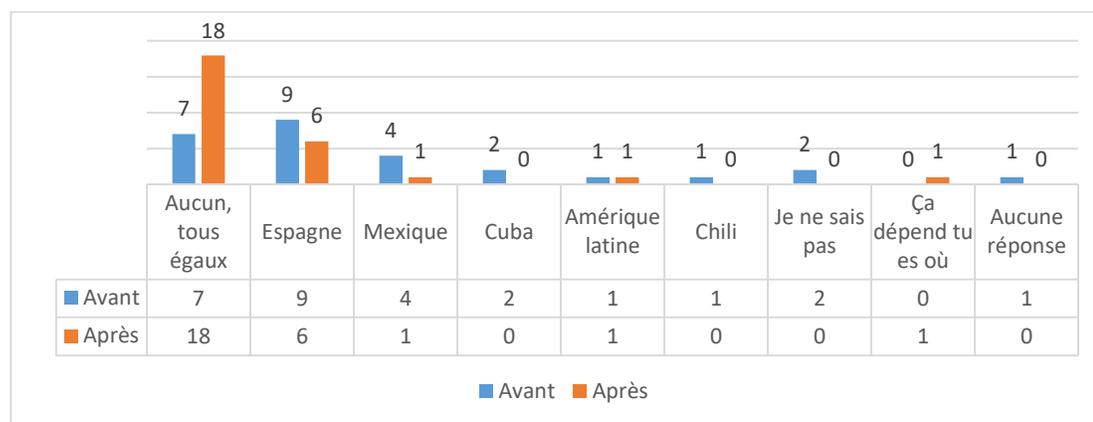


Figure 5. Dans quel pays parle-t-on le meilleur espagnol ?

¹² Tel que précédemment abordé, la perception traditionnelle concevait la variété castillane péninsulaire comme le meilleur dialecte, d’où le fait que persiste une confusion qui relie l’espagnol standard à cette variété (Moreno Fernández, 2010).

La figure 5 montre un changement notable entre les résultats du premier et du deuxième questionnaire par rapport aux représentations du pays où l'on parle le meilleur espagnol. De fait, le nombre d'élèves ayant répondu que tous les pays étaient égaux à l'égard de la variété de langue parlée a plus que doublé, passant de 7 à 18. Lorsque les élèves avaient indiqué un pays, l'Espagne est demeurée celui le plus souvent mentionné.

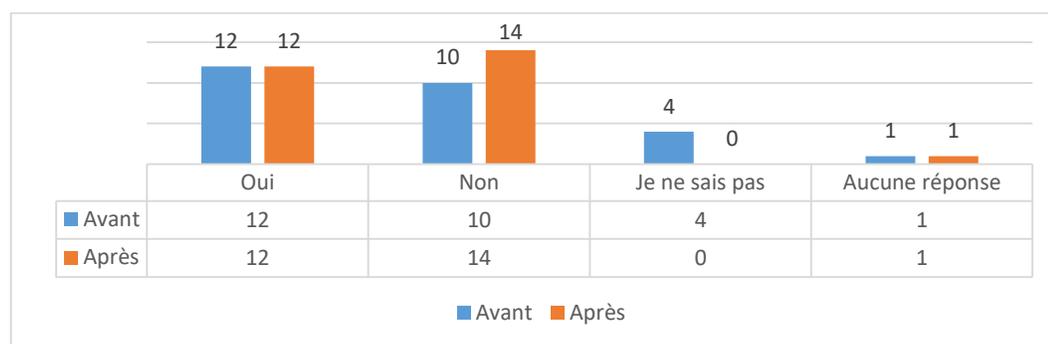


Figure 6. L'espagnol d'Espagne est l'espagnol standard

Tel que montré par la figure 6, et contrairement à la question précédente, les représentations des élèves n'ont sensiblement pas changé quant à la langue standard de l'espagnol. À la lumière des résultats de la figure 6, beaucoup d'élèves conçoivent le standard comme la langue originale. En effet, parmi les 12 élèves qui ont répondu « oui », 9 élèves dans le premier questionnaire et 11 dans le second évoquent la raison de l'origine de l'espagnol. À l'appui, ces participants ajoutent : « *Car c'est là d'où vient l'espagnol* », « *Car c'est les Espagnols qui ont colonisé l'Amérique du Sud et le Mexique, donc c'est l'espagnol "original"* ». « *Je pense que oui, car l'Espagne est le premier pays où on parlait espagnol, mais cela ne veut pas dire que les autres pays ne parlent pas le vrai espagnol* ». La ressemblance entre les noms « Espagne » et « espagnol » est évoquée à 2 reprises avant et à une reprise après mon intervention (par exemple, « *Car le nom de la langue est inspiré du pays* »). La représentation de langue standard aurait, pour ces deux participants, une origine étymologique.

Les justifications se trouvant en désaccord avec l'énoncé révèlent des représentations diverses, qui s'opposent parfois à l'existence même d'une langue standard. En effet, quelques-uns (3 avant et 2 après) affirment que le standard n'existe pas (par exemple, « *Non, il n'y a pas d'espagnol standard, car chacun a son accent et expressions* »). L'un des élèves va même jusqu'à préciser que « *Toutes les formes d'espagnol sont standard* ». L'idée que chaque pays possède son standard a été soulevée 3 fois avant et 3 fois après l'intervention. Finalement, la représentation actuelle du standard, c'est-à-dire en tant que variété commune, panhispanique a été soulignée seulement à une reprise, dans le second questionnaire : « *Je ne crois pas qu'un pays ait une langue standard, mais bien tous les pays plus les variations plus près à chacun.* » Bien que cette affirmation manque un peu de clarté, l'idée qui s'en dégage est le fait que chaque pays participe au standard.

Par l'entremise des justifications transmises, il est possible de déduire que certains élèves associent la notion de standard avec ce qui est le meilleur (par exemple, « *il n'existe pas de langue standard. C'est pareil pour le français, le français de France n'est pas meilleur que celui du Québec* ») tandis que d'autres la relie avec ce qui est le plus commun (« *Car il y a plus de gens qui utilisent ustedes* »).

4.2.1.2 Représentations à propos de l'espagnol d'Amérique et d'Espagne

Une des représentations répandues de l'espagnol est l'opposition entre l'espagnol d'Amérique et l'espagnol d'Espagne (Fontanella de Weinberg, 1993). Plusieurs personnes se représentent cette langue comme étant divisée en deux grands géolectes, comme si ces derniers entraient en opposition bien définie : l'espagnol d'Espagne et l'espagnol d'Amérique. Cependant, chacune de ces zones possède des réalités linguistiques variées et complexes (Palacios, 2006, cité dans Richard, 2015), et, en réalité, l'unité entre certaines variétés linguistiques américaines et celles de l'Espagne est plus grande qu'entre certaines variétés américaines entre elles (Lope Blanch, 1989). Cependant, étant donné que l'espagnol américain peut se caractériser géographiquement et historiquement, il est

perçu par plusieurs personnes comme une entité formée par l'ensemble des variétés dialectales américaines, qui ont comme histoire commune le fait d'avoir hérité d'une langue lors la colonisation du continent américain (Fontanella de Weinberg, 1993). Par exemple, plusieurs caractéristiques linguistiques sont partagées dans l'espagnol américain en général, dont l'absence du *vosotros* et l'usage du *voseo*.

J'ai ainsi questionné les élèves afin de savoir ce qu'ils en pensaient par l'énoncé « Il y a deux variétés géographiques de l'espagnol : l'espagnol d'Amérique et l'espagnol d'Espagne » auquel les participants devaient dire s'ils étaient en accord; par la suite, ils devaient justifier leur réponse. La figure 7 présente les résultats.

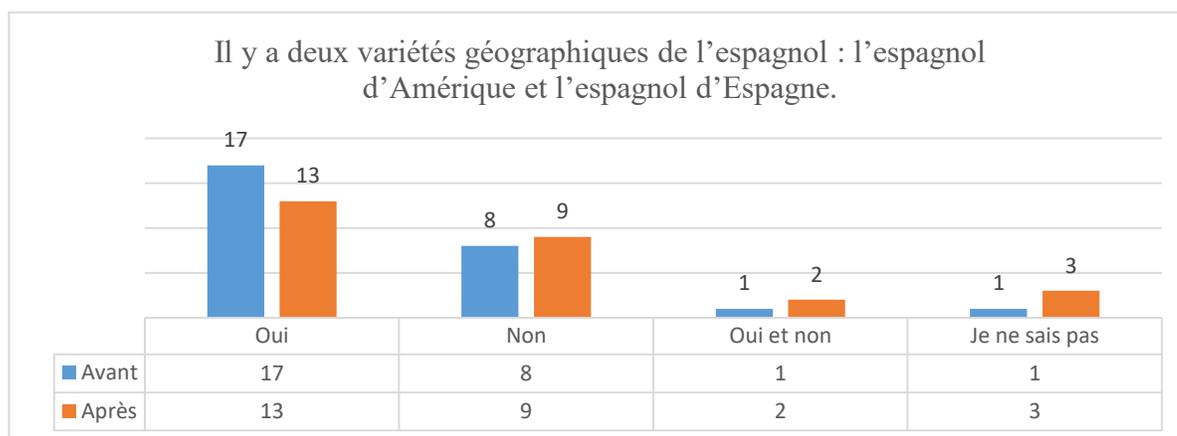


Figure 7. Représentations sur l'espagnol d'Amérique et d'Espagne

Cette fois encore, il n'y a qu'un léger changement entre les réponses du premier et du deuxième questionnaire, quoique celui-ci s'avère un peu plus positif. Environ la moitié des élèves se disent en accord avec l'affirmation (17 avant, 13 après) tandis qu'environ le tiers est en désaccord (8 avant, 9 après). On constate une légère augmentation des élèves indécis (1 avant, 3 après).

Les participants en accord avec l'énoncé se basent principalement sur une reconnaissance d'une différence linguistique (11 avant, 7 après), soit sur le plan grammatical (p. ex., « *Car en Europe, ils disent vosotros et en Amérique ils disent ustedes* », sur le plan des expressions (« *Car ils ont de différentes expressions* »), sur le plan de la prononciation (« *Parce qu'il y a des différences dans l'accent et dans l'orthographe* »). Quelques élèves (3 avant, 1 après) mentionnent que ce sont les deux seuls endroits où l'on parle espagnol. Des élèves (2 avant, 1 après) mentionnent qu'ils sont d'accord avec l'énoncé, car c'est ce qu'ils ont appris en classe. Un élève dans le premier questionnaire évoque l'idée d'une différence de pureté, ce qui laisse supposer une idée préconçue envers l'espagnol d'Amérique, mais cette idée disparaît lors du second questionnaire.

À l'exception d'une réponse d'un élève dans le premier questionnaire qui affirme qu'il n'y a pas d'espagnol d'Amérique, tous ceux qui sont en désaccord avec l'affirmation indiquent qu'il existe d'autres variétés linguistiques de l'espagnol. Les réponses du second questionnaire sont légèrement plus détaillées et précises. Voici un exemple de réponses d'un des participants dans le premier questionnaire : « *L'espagnol du Chili est différent de ceux-là* » et dans le second : « *Chaque pays hispanophone présente une variété différente dans la prononciation, l'accent ou le vocabulaire* ».

Certains élèves (1 avant, 2 après) offrent une réponse nuancée en indiquant « Oui et non ». Leur justification rend compte de la conscience de deux variétés linguistiques principales de l'espagnol, mais non uniques. Dans les réponses du premier questionnaire, les élèves évoquent cela un peu comme une supposition comme le suggère le recours à l'adverbe « probablement » dans l'exemple suivant : « *Chaque pays a ses propres variantes, par exemple l'Argentine et le Mexique ont probablement des distinctions au niveau de la langue, mais je dirais que la plus grande variante est celle d'Amérique et d'Espagne.* » Dans les réponses du second questionnaire, les justifications sont davantage assumées : « *Car ce sont les 2 principales catégories, mais il y a des sous-catégories. Ex : en Amérique, il y a l'espagnol de l'Argentine, du Mexique, etc.* », et « *Vrai, mais l'espagnol*

peut avoir d'autres variétés qui sont différentes entre pays, comme l'Argentine et le Mexique, et ils se trouvent tous deux en Amérique ».

À la lumière de ces résultats, je me rends compte qu'il aurait été souhaitable d'insister sur le fait que l'espagnol en Espagne n'était pas aussi homogène qu'on le croit, et qu'il y avait, dans certaines régions, plus de similitudes entre l'espagnol d'Espagne et d'Amérique qu'entre certaines variétés espagnoles entre elles.

4.2.2 Représentations sur la variation diastratique

Afin d'évaluer un possible changement de représentations quant à la variation diastratique, j'ai posé la question suivante : « Dans la classe d'espagnol, on devrait enseigner uniquement le langage soutenu de l'espagnol ». La figure 8 (ci-dessous) montre les résultats de l'analyse des réponses à la question. Je m'attendais à ce que les élèves soient en désaccord avec la question, ce qui est corroboré par l'analyse des réponses.

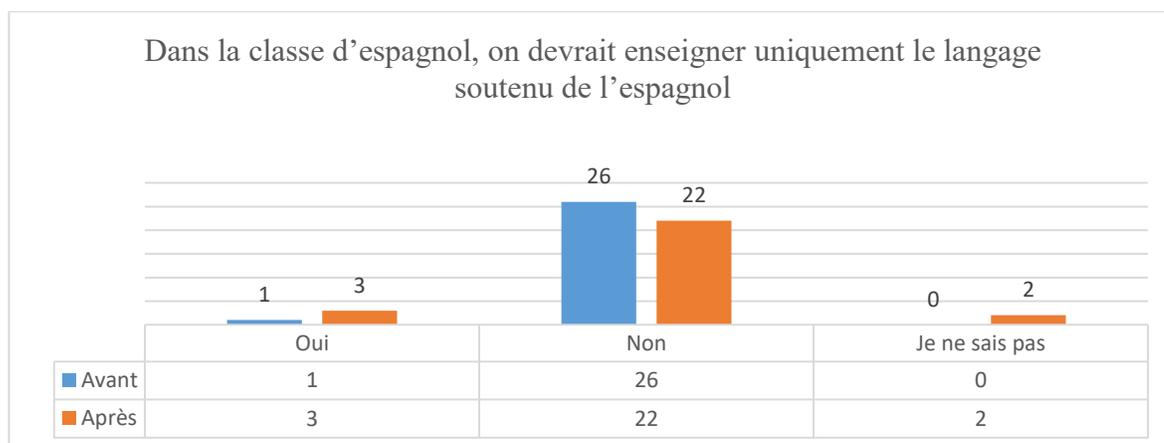


Figure 8. L'enseignement unique du langage soutenu de l'espagnol

La figure 8 révèle un léger changement vers l'enseignement de ce seul niveau de langue. En effet, alors qu'un seul élève était en accord avant l'intervention, car celui-lui affirmait que « *ce n'est pas important de savoir le langage moins soutenu* », ce nombre passe à 3

suite à l'intervention. Les raisons évoquées se relient cependant désormais à une conception pan-hispanique du langage soutenu. Par exemple, « *Je pense que oui, car ainsi tout le monde peut te comprendre* ». Pour ce qui est des élèves en désaccord avec l'enseignement du langage soutenu de l'espagnol uniquement, les raisons évoquées concernent des représentations de difficulté du langage soutenu (4 avant, 3 après) ou encore de son inutilité (1 avant, 0 après). En voici des exemples : « *Car il est trop compliqué* », « *Pas du tout, car nous avons de la misère à comprendre dans les cours réguliers, donc ce serait encore moins compréhensible. De toute façon, de nos jours nous ne parlons plus la langue soutenue* », « *Car ça ne sert à rien* ». Les résultats montrent que quelques participants (6 avant, 2 après) croient que la langue soutenue n'est pas utilisée par les jeunes ou les hispanophones : « *Car de nos jours, les jeunes ne parlent pas avec un langage soutenu. Nous parlons avec des genre, comme, full de etc. Alors je ne vois pas l'intérêt d'apprendre seulement cela* », « *Car ce n'est pas de cette façon que les hispanophones parlent* », « *Parce que dans des pays de langue hispanique, ils n'ont pas nécessairement de langage soutenu, mais plus du langage familier* ». Dans le deuxième questionnaire, hormis deux justifications, les affirmations ne touchaient désormais qu'une partie des hispanophones, par exemple « *Parce que les gens qui parlent espagnol ne parlent pas tous le langage soutenu de l'espagnol* ». Finalement, des justifications concernaient le but communicatif de la langue ou le contexte de communication. J'ai comptabilisé 6 réponses en lien avec cela avant l'intervention (p. ex., « *Car on veut principalement apprendre comment communiquer et l'on ne parle pas tout le temps avec un langage soutenu.* », « *Parce que ce n'est pas le langage le plus connu et le plus parlé au quotidien* ») et 9 après (« *Car ce n'est pas le registre utilisé couramment. Le registre soutenu est probablement utilisé pour l'écriture avancé uniquement, alors qu'au parler et à l'écrit normal, on utilise le registre familier à soutenu* », « *Les différents niveaux de langue permettent de s'ajuster à ses interlocuteurs* »). De plus, quelques élèves (4 avant et après) manifestent l'importance d'en apprendre plus, ou de connaître mieux la langue : « *Car c'est mieux tout le langage, pas juste le soutenu* », « *Tous les langages de l'espagnol devraient être appris* ».

En somme, plusieurs élèves se rendent compte de l'importance de connaître plusieurs niveaux de langue. L'intérêt de communiquer avec la famille ou les amis au quotidien s'est révélé nécessaire. L'analyse qualitative a montré que les participants à l'étude entretiennent des représentations qui prennent en compte que leur compétence communicative nécessite des connaissances à dimension sociolinguistique afin d'ajuster leur façon de communiquer en fonction de la personne avec qui ils interagissent.

4.2.3 Représentations sur la variation diaphasique

Pour ce qui est des représentations en lien avec la variation diaphasique, la question concernait les codes oral et écrit. Les élèves devaient dire s'ils étaient en accord avec l'affirmation « Dans la classe d'espagnol, on devrait consacrer beaucoup plus de temps à l'espagnol parlé qu'à l'espagnol écrit, surtout dans les niveaux initiaux » en justifiant leur réponse.

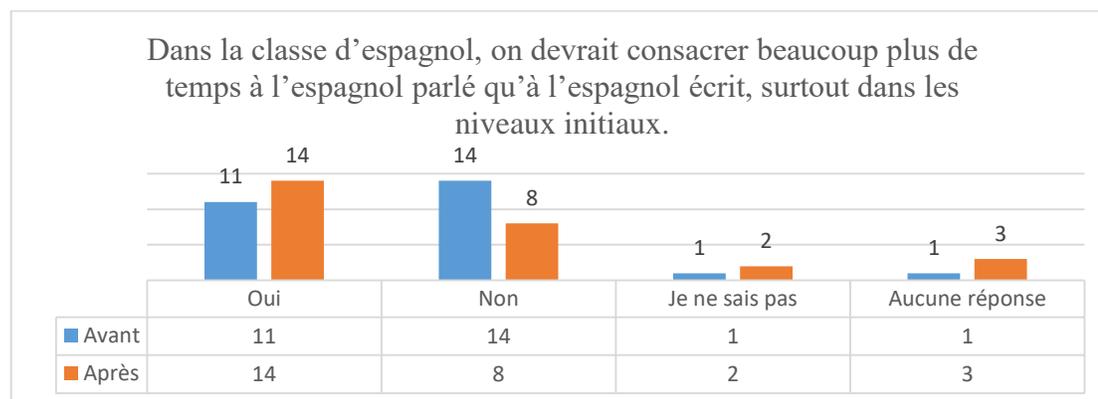


Figure 9. Représentation sur la variation diaphasique

Comme l'illustre la figure 9, quelques différences entre les premières et les secondes réponses sont observées par rapport à l'énoncé. En effet, 3 élèves de plus sont d'accord face à l'affirmation (11 avant, 14 après), tandis que 6 élèves de moins ne sont pas d'accord

(14 avant, 8 après). Il y a également une augmentation des élèves indécis, passant de 2 à 5 élèves (en comptabilisant les « *je ne sais pas* » avec les réponses en blanc).

L'analyse qualitative n'annonce toutefois pas de changement significatif entre les deux questionnaires. Parmi les participants qui sont en accord, tant au début qu'à la fin de l'intervention, 5 mentionnent que la langue parlée est plus utile, en raison de son utilisation beaucoup plus fréquente que l'écrit. Son importance est donc plus marquée étant donné le besoin plus accru de savoir parler vs écrire. Dans les mots des élèves, cette représentation de l'importance accordée à l'oral se lit comme suit : « *nous allons avoir plus besoin de parler l'espagnol que de l'écrire* », « *on parle plus qu'on écrit, donc c'est plus utile* », « *parce que dans la vie, on parle plus souvent qu'on écrit* ». D'autres élèves (2 avant, 1 après) perçoivent qu'apprendre à parler est plus facile qu'apprendre à écrire. Une autre raison évoquée par les élèves est l'objectif de communication de la langue, un peu comme s'ils se représentaient que la communication se faisait uniquement à l'oral. Par exemple, « *car on veut apprendre à le parler pour communiquer* ». Cet objectif de communication se relie plus souvent aux voyages dans le deuxième questionnaire. 4 élèves indiquent une justification semblable à celle-ci : « *Car nous utilisons plus le parler que l'écrit si on fait un voyage* ».

Ceux qui sont en désaccord avec le fait de consacrer beaucoup plus de temps en classe à l'espagnol parlé qu'à l'espagnol écrit mentionnent que les deux codes sont tout aussi importants l'un que l'autre. C'est la justification la plus populaire (elle apparaît 9 fois avant, 5 fois après). En voici deux exemples : « *Il faut apprendre les deux égaux pour bien connaître la langue. En savoir un [un des deux codes] aidera à savoir le 2^e* », « *Selon moi, les deux sont importants. Si tu voyages, lire des indications et parler avec des personnes sont tous les deux utiles* ». Un élève indique également qu'il est mieux d'apprendre les deux en même temps. Un autre pense que c'est plus important d'écrire, puisque si quelqu'un sait écrire l'espagnol, il sait nécessairement parler. La représentation de cet élève reste pareille à la fin de mon intervention : « *Parce que l'espagnol est assez*

phonétique que si tu sais écrire, tu devrais savoir parler en espagnol ». Cela montre une représentation des codes écrit et oraux comme identique. Cette idée réapparaît une autre fois chez un deuxième élève dans le second questionnaire, mais cette fois-ci comme raison justifiant l'accord avec l'affirmation. Selon lui, « *l'écrit se prononce comme ça se dit, donc l'espagnol parlé est plus utile* ». L'idée que la meilleure façon d'apprendre l'espagnol est de consacrer plus de temps au code écrit qu'au code oral apparaît parfois dans les justifications des réponses positives, mais apparaît toutefois de manière plus récurrente dans les justifications des réponses négatives.

Ainsi, l'analyse des résultats permet de relever que plusieurs représentations entrent en contradiction quant à la question ici sondée, c'est-à-dire qu'un même argument peut être utilisé tantôt pour justifier un accord, tantôt un désaccord. À la fin du projet, davantage de personnes étaient en faveur de l'apprentissage de l'écrit autant que l'oral. Je n'ai pas d'explications pour expliquer cette différence.

4.2.4 Représentations générales sur la langue et la variation linguistique

Dans le deuxième questionnaire, j'ai questionné directement les élèves afin de savoir si selon eux, leurs représentations de l'espagnol avaient changé suite aux informations et aux activités en lien avec la variation. Parmi les élèves, 17/27 ont affirmé que *oui*, tandis que 9/27 ont affirmé que *non* et que 1/27 *ne savait pas*.

Les participants ayant soutenu ne pas avoir observé de changement de représentation expliquent qu'ils avaient déjà des connaissances sur les variations linguistiques. Leurs commentaires demeurent positifs en explicitant l'importance d'apprendre des notions en lien avec cela. En effet, des élèves ont affirmé que les variations étaient déjà présentes dans leur cours d'espagnol, ou encore qu'il s'agissait de manifestations présentes dans toutes les langues, bref, que ce phénomène ne leur était pas étranger. Une élève indique que l'intervention a tout de même légèrement approfondi ses connaissances sur le

sujet : « *il y a des variations linguistiques dans toutes les langues du monde alors c'est important de les apprendre. Les activités m'ont un peu aidé à mieux comprendre ces variations et à savoir dans quel pays les utiliser* ». D'autres élèves ont indiqué qu'ils connaissaient le phénomène puisqu'ils percevaient des différences lorsqu'ils voyageaient. Par exemple, « *Ma conception n'a pas vraiment changé parce que je savais déjà que l'espagnol variait selon le pays. J'ai quand même beaucoup voyagé et mon père parle espagnol alors j'avais remarqué qu'il y avait des différences* ». Cela réitère l'importance d'enseigner les variétés linguistiques, compte tenu de leur perceptibilité et des possibilités de voyages des élèves.

Les participants affirmant que leurs représentations ont changé démontrent qu'elles perçoivent moins l'espagnol comme un système fixe et homogène : « *Car je percevais la langue hispanique comme très homogène. À présent, je la perçois plutôt comme une langue commune à plusieurs populations, mais qui varie d'un endroit à l'autre* ». En voici un autre exemple : « *Je croyais que l'espagnol était une langue parlée dans tous les pays espagnols sans variation, une sorte de langue uniforme partout. Contrairement à ce que je pensais, il y a plusieurs variations linguistiques de l'espagnol.* ». Je considère important que les élèves continuent de percevoir l'espagnol comme une langue ayant une grande homogénéité, malgré l'existence de variations. À la lumière des résultats, leurs représentations de l'apprentissage de l'espagnol restent « amusantes et intéressantes » et l'apprentissage ne se conçoit pas comme étant plus difficile. Au contraire, selon un élève, « *apprendre des langues est intéressant, en particulier l'espagnol car c'est une langue qui est beaucoup répandue et savoir comment prononcer un mot de plusieurs façons est plus intéressant* ».

Finalement, bien que je fusse certaine de l'importance de sensibiliser les élèves à des phénomènes montrant la variation linguistique afin d'enseigner une langue plus près de la réalité, je me questionnais à savoir si le fait d'enseigner plusieurs variétés linguistiques pouvait confondre les élèves. Je croyais que le fait d'exposer les élèves à la variation

entraînerait peut-être une complexification de la matière, une des raisons pour lesquelles elle était probablement écartée des cours. À la question « Est-ce mélangeant pour toi d'apprendre plus d'une façon de dire la même chose », 2/27 ont affirmé « non, au contraire », 11/27 « non », 2/27 « non, pas vraiment », 2/27 « parfois, 1/27 « ça dépend », 1/27 « un peu », 1/27 « oui, mais c'est bien de les savoir » et 7/27 « oui ». Bref, plus de la moitié des participants ne considère pas cela mélangeant, tandis que ce serait l'inverse pour environ le quart des participants. Le fait que des élèves aient soulevé qu'il était, au contraire, moins mélangeant d'apprendre plus d'une façon de dire la même chose me pousse à réfléchir sur le fait que les élèves peuvent ainsi choisir les mots qui leur semblent plus simples. Cet aspect pourrait être mis de l'avant dans le cours afin que les élèves n'aient pas l'impression qu'ils doivent tout apprendre, mais plutôt apprendre ce qui est plus facile ou ce qui concerne leurs besoins et intérêts. En outre, la grande majorité (22/27) considèrent qu'il est mieux d'apprendre plusieurs variétés que d'en apprendre qu'une seule. Ce nombre reste identique dans les réponses du premier et du second questionnaire. Les raisons évoquées pour apprendre une seule variété d'espagnol sont liées soit à une idée de représentation pan-hispanique de la langue (p.ex., « *Car même si tu connais une seule variété, les gens vont quand même te comprendre* » ou « *peu importe le pays, ça reste de l'espagnol. Il y a juste les accents et expressions qui changent* »), soit à une idée de facilité (p. ex., « *C'est plus facile* » ou « *Pour commencer, car c'est moins compliqué* »). Les justifications mentionnées pour apprendre plusieurs variétés ont été classées en cinq catégories. J'offre ici un ou deux exemples pour chacune des catégories observées :

1. En lien avec les voyages : « *Si tu voyages, tu pourras mieux t'adapter à la façon de parler de l'endroit* », « *Car plus t'apprends de variétés, plus ton espagnol est riche. En plus, si tu voyages beaucoup dans différents pays parlant espagnol, tu peux bien comprendre ce qu'on te dit et mieux te faire comprendre.* »
2. En lien avec une perte de compréhension avec une seule variété vs une meilleure compréhension ou adaptation avec plusieurs : « *Parler plusieurs variétés nous permet d'adapter notre vocabulaire selon l'endroit que l'on visite ou la personne à laquelle on*

s'adresse. », « Il est mieux de tout apprendre pour s'adapter selon le pays visité et pour mieux comprendre la signification de chaque mot qui varie ».

3. En lien avec la culture : *« Il est préférable d'en apprendre plusieurs pour avoir une meilleure culture et une meilleure compréhension », « Car en diversifiant la variété de l'espagnol, cela permet d'avoir plus accès au monde espagnol ».*

4. En lien avec les évaluations : *« On a plus de choix de réponses dans les examens ».*

5. En lien avec ce qui est simplement mieux : *« C'est mieux d'en apprendre plusieurs ».*

Le troisième objectif de l'essai, qui était d'étudier les représentations des élèves quant à la variation linguistique de l'espagnol à la suite de mon intervention, a été atteint, puisque l'analyse a permis de considérer un changement. Les représentations des élèves à l'égard des différentes variétés diatopiques ont changé positivement, particulièrement dans le sens de l'ouverture aux autres (comme demandé dans le PFEQ) après l'intervention, puisqu'une plus grande partie de la classe a indiqué que tous les pays étaient égaux. Quant aux représentations de l'espagnol d'Espagne et d'Amérique, les justifications des élèves semblent indiquer une légère différence vers la compréhension qu'il s'agit de variétés principales, mais non des seules variétés existantes. Ces changements semblent signaler que mon intervention a contribué à sensibiliser les élèves aux variations linguistiques.

Pour ce qui est des représentations à l'égard des variétés diastratiques, bien que le nombre de réponses ait légèrement augmenté face à l'apprentissage unique de la variété soutenue, leurs justifications montrent une meilleure connaissance de l'importance de cette variété pour la cohésion de la langue. De plus, le nombre de réponses reconnaissant le besoin d'apprendre plusieurs sociolectes afin de mieux s'adapter au contexte a également augmenté.

Quant aux représentations à l'égard de la variation diaphasique, l'analyse quantitative a révélé une hausse des élèves percevant les codes oraux et écrits comme étant deux codes

importants à apprendre, bien que l'oral soit davantage utilisé dans la vie courante. Finalement, de manière générale, la majorité des élèves affirment que leurs représentations à l'égard de l'espagnol ont changé, qu'apprendre des notions de variation est important et que l'apprentissage de plusieurs façons de dire quelque chose ne leur a pas paru mélangeant. La plupart a reconnu l'utilité de cet apprentissage. Ces données semblent indiquer que l'intervention proposée a joué un rôle dans les représentations des élèves à l'égard de la langue espagnole.

Ce chapitre 4 a mis en lumière certains changements sur le plan des représentations des élèves à l'égard de la variation linguistique de l'espagnol. Dans le chapitre conclusif suivant, nous verrons comment l'atteinte de ces objectifs m'a permis de développer les CP 1 et 3 ciblées par ce travail.

CHAPITRE 5

CONCLUSION

Dans le cadre de cet essai, je visais à connaître dans quelle mesure la sensibilisation à la variation linguistique modifiait les représentations des élèves à l'égard de l'espagnol. Ultimement, ce projet avait comme objectif de favoriser le développement de mes compétences professionnelles. Deux des douze compétences du *Référentiel* (MELS, 2001) ont été sélectionnées, à savoir, la CP1 qui est d'*Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions* (MELS, 2001, p.61) et la CP3 qui consiste à *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (MELS, 2001, p.75). En guise de conclusion, j'évaluerai d'abord le développement de ces compétences; ensuite, je mentionnerai les limites du présent essai; finalement, j'offrirai des pistes d'amélioration.

5.1. Développement de mes compétences professionnelles

Située dans le cadre d'un essai professionnel, l'intervention visait le développement de mes compétences en enseignement, nommément la CP1 et la CP3. Afin de rendre compte de leur développement, deux outils ont été utilisés : le journal de bord et les réponses des questionnaires des élèves. Les réflexions annotées dans le journal de bord et les réponses des questionnaires sont présentées en lien avec les composantes retenues pour chacune des deux compétences ciblées (voir 2.5.1 et 2.5.2).

5.1.1 Compétence professionnelle 1

Mener ce projet a fait en sorte que je développe une des composantes de la CP1, avoir *une distance critique à l'égard de la discipline enseignée*¹³(MELS, 2001, p.64). En effet, l'intervention m'a permis de réfléchir à l'importance de sensibiliser les élèves à la variation linguistique. De nos jours, avec le développement des moyens de communication, Internet et la facilité de voyager, cela semble manifeste que les élèves d'ELÉ entreront en contact avec plusieurs variétés de langue espagnole, avec des locuteurs ayant des origines différentes, dans des contextes variés. Pourtant, il me paraissait que les élèves n'étaient pas suffisamment exposés et sensibilisés à la variation linguistique, d'où le fait qu'ils pouvaient se construire des représentations erronées de cette langue. Par exemple, au début de l'intervention, une élève s'interroge sur l'accent des Cubains, puisqu'elle ne les comprenait pas lorsqu'elle allait à Cuba. Elle se demande alors s'ils parlent bien l'espagnol. Comme je l'ai déjà soulevé dans la problématique, bien que le PFEQ-EL3 (MELS, 2011a) mentionne que les élèves doivent acquérir des connaissances sur les variétés linguistiques dans les dimensions géographique, sociale et contextuelle afin de pouvoir communiquer adéquatement avec des locuteurs natifs, les aspects ne sont pas détaillés. C'est donc cette distance critique qui a fait en sorte que je perçoive ce manque et que je crée et pilote des activités d'apprentissages intégrant divers aspects de variation durant six semaines de stage.

Ensuite, le PFEQ-EL3 (MELS, 2011a) mentionne que les élèves doivent développer une attitude de respect envers les variétés linguistiques. Par mon intervention, je crois avoir veillé à *transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun* (MELS, 2001, p.65). J'ai abordé le changement de perspective face à la reconnaissance des variétés diatopiques qui sont aujourd'hui toutes reconnues comme équivalentes. De plus, les discussions que j'ai menées avec les élèves sur les diverses façons équivalentes de parler qui doivent être perçues comme contribuant

¹³ Les composantes développées de la compétence sont mises en italique dans le texte.

à la richesse de la langue ont certainement favorisé à forger une attitude de respect envers les autres cultures. Par exemple, une élève indique dans son deuxième questionnaire : « *j'ai aimé apprendre certains mots tabous, car c'est important de respecter les gens et le pays que nous visitons. De plus, les mots tabous diffèrent d'un pays à l'autre* ». Quant à la représentation du meilleur espagnol, il y a un changement notable entre les réponses du premier et du deuxième questionnaire, puisque le nombre d'élèves ayant répondu que tous les pays étaient égaux a plus que doublé. Ainsi, je crois que mon intervention était en lien avec les orientations du programme d'éducation internationale dans lequel faisait partie les élèves, programme visant le respect des cultures et l'ouverture sur le monde (CSDA, s.d.).

De plus, en discutant avec les élèves sur leur représentation du meilleur espagnol, cela m'a donné l'occasion de faire un pont avec leur langue première et d'ainsi *établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves* (MELS, 2001, p.65). J'ai abordé la question des variétés diatopiques de l'espagnol en établissant le parallèle avec le français de France et celui du Québec. En menant les élèves à comparer le français avec l'espagnol, je suis restée sur l'impression qu'ils ont été à même de développer des représentations plus positives à l'égard de leur propre variété employée dans leur langue maternelle. En effet, plusieurs élèves croyaient en la supériorité du français de France, tandis que d'autres, dans le second questionnaire, ont établi le lien que le français de France n'était pas plus valable que celui du Québec.

Finalement, l'intervention m'a permis de *porter un regard critique sur [m]es propres origines et pratiques culturelles et sur [m]on rôle social* (MELS, 2001, p.67). Comme les représentations influencent l'apprentissage (Ryan, 1998), et puisqu'elles sont malléables (Castellotti et Moore, 2002), j'ai pensé que j'avais le pouvoir de les transformer. Bien que je ne sois pas native de l'espagnol, mon espagnol s'est développé principalement par la variété caribéenne. L'intervention m'a fait prendre en compte que j'avais un rôle afin de ne pas inculquer ma façon de parler comme étant la seule bonne façon. J'ai également

réfléchi aux représentations que je pouvais, en tant qu'enseignante, transmettre aux élèves et j'essaie maintenant d'éviter de faire, des généralisations de type « en Espagne, ils parlent de telle façon et en Amérique de telle autre façon ». Je crois avoir joué un rôle de passeur culturel pour les élèves car, par exemple, l'idée biaisée de pureté d'une variété diatopique en particulier a disparu lors du deuxième questionnaire. De plus, plusieurs élèves ont reconnu que les représentations qu'ils avaient de l'espagnol avaient changé.

5.1.2 Compétence professionnelle 3

La CP3, – concevoir des situations d'enseignement-apprentissage – est au cœur de la profession enseignante. Selon l'APC, les situations d'enseignement-apprentissage doivent placer l'élève comme acteur principal de son apprentissage et les activités doivent être significatives à ses yeux. Pour ce faire, l'enseignant doit prendre *en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage* (MELS, 2001, p.81). En m'intéressant aux représentations que mes élèves entretiennent envers la langue espagnole, cet essai a développé cette composante de la CP3. En effet, administrer le premier questionnaire m'a permis de connaître les représentations que mes élèves entretenaient envers l'espagnol, leurs connaissances antérieures quant aux concepts de langue et de variation linguistique et leurs intérêts quant à l'apprentissage de l'espagnol. En classe, j'ai noté que les élèves démontraient un grand intérêt envers les variétés linguistiques. À titre d'exemple, même si une activité n'avait pas pour but ce sujet, les élèves me questionnaient tout de même afin de connaître l'origine d'un locuteur. En les sensibilisant, ils prenaient conscience de cette réalité qu'ils avaient pour la plupart déjà observée, et devenaient soucieux d'apprendre si un terme enseigné était l'usage commun, s'ils en existaient d'autres et où il était utilisé. Je concevais également les situations d'enseignement-apprentissage en gardant en tête les représentations et les intérêts des élèves, qui avaient manifesté le désir de communiquer en espagnol avec des

hispanophones un peu partout dans le monde. Des élèves mentionnent d'ailleurs dans le second questionnaire qu'ils ont aimé en apprendre sur les variétés de langues, puisque cela est utile dans la vie de tous les jours.

Étant donné que mes connaissances sur le sujet des variétés linguistiques de l'espagnol étaient limitées, mes recherches m'ont permis de trouver des critères pertinents afin de savoir quelles notions enseigner et obtenir des pistes sur les façons de m'y prendre. Ainsi, j'ai dû mettre à jour mes connaissances dans le but d'améliorer la compétence communicative des élèves, en passant par la sensibilisation à la variation. De la sorte, j'ai appuy[é] le choix et le contenu de [m]es interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie (MELS, 2001, p.79).

De plus, j'ai choisi *des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation* (MELS, 2001, p.82). Lors de mon intervention, les informations transmises aux élèves et les activités réalisées s'intégraient dans le programme. J'ai utilisé plusieurs approches didactiques, telles que la discussion, l'enseignement magistral, le jeu de rôle, le jeu, la création de dialogue, la compréhension de texte, les chansons, les exercices grammaticaux et lexicaux, le travail en équipes, etc., le tout en développant une ou plusieurs compétences disciplinaires en simultané et des compétences transversales, c'est-à-dire, des compétences qui vont au-delà des compétences disciplinaires et qui sont utiles dans la vie de tous les jours, tel qu'exercer son jugement critique ou communiquer de façon appropriée, par exemple (MELS, 2003). Des élèves ont signalé avoir apprécié des activités variées. Leurs activités préférées différaient d'une personne à l'autre, ce qui démontre en avoir réalisées plusieurs.

Les contenus présents dans mes situations d'enseignement-apprentissage ont été choisis en fonction de leur réinvestissement dans d'autres situations et leur utilité dans la vie. J'ai donc *prév[u] des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés* (MELS, 2001, p.83). Par exemple, les élèves ont appris à

localiser des objets, ce qui peut leur servir pour décrire leur maison ou leur ville, ou encore pour donner des indications à quelqu'un. Des élèves ont d'ailleurs mentionné la pertinence des situations d'apprentissage. En voici un exemple : « *J'ai aimé le sujet sur les directions puisque c'est très pratique lorsque tu voyages ou bien quand une personne parle juste espagnol, tu peux l'aider en lui indiquant les bonnes directions* ».

Ainsi, ce projet m'a permis d'améliorer mes propres compétences professionnelles, tout en contribuant, j'ose le croire, à l'amélioration de la compétence communicative des élèves. Néanmoins, j'aimerais signaler les limites de mon intervention.

5.2 Limites

Mon projet comprend certainement plusieurs limites. Par exemple, j'aurais voulu pouvoir mesurer l'impact de la sensibilisation à la variation sur la compétence communicative, ce que mon projet ne permet pas de faire. De plus, les résultats ne peuvent être généralisés pour au moins trois raisons : 1) l'intervention a été assez restreinte dans le temps, 2) l'intervention a été réalisée avec un seul groupe de 27 participants, et 3) les caractéristiques des participants. Ainsi, le groupe d'élèves faisait partie d'un programme d'éducation internationale visant l'ouverture sur le monde, ce faisant, leurs attitudes pouvaient déjà les prédisposer à se représenter les variétés linguistiques de l'espagnol et leurs locuteurs de manière respectueuse et positive. La portée de cette recherche est ainsi limitée au contexte dans lequel elle a été réalisée. Ainsi, il est impossible de garantir des résultats similaires avec d'autres groupes.

Sur le plan méthodologique, comme une partie des résultats se basent sur une approche qualitative, cela laisse place à l'interprétation. Aucun test statistique avancé n'a été fait pour mesurer si les différences entre les questionnaires étaient significatives. De plus, il est difficile d'attribuer à ma seule intervention le changement qui a pu être décrit entre les deux questionnaires. L'intervention n'a pas été faite avec un groupe contrôle permettant

de comparer les résultats. Ainsi, il est difficile de savoir si un changement de représentation a eu lieu en lien direct avec la sensibilisation à au phénomène de la variation linguistique et des activités contenant des variétés linguistiques. Compte tenu de l'intention principale du projet, qui était de développer mes CP1 et CP3, je considère tout de même que ce projet a rempli ses promesses sur ce dernier point.

Quant aux instruments de cueillette de données, ils ont été bâtis de manière quelque peu intuitive, à partir de mes connaissances sur la question de la variation. Certaines questions des questionnaires comportent plus d'un aspect, alors que d'autres portent à interprétation. Le manque de validation de l'outil est une autre limite de l'essai; le lecteur doit lire avec prudence les résultats obtenus. De plus, en raison du biais de désirabilité sociale, les élèves peuvent avoir mentionné qu'ils croyaient que leurs représentations avaient changé que pour me faire plaisir; cela ne reflète peut-être pas réellement leurs représentations.

5.3 Pistes d'amélioration

Diverses pistes d'amélioration sont à envisager. Par exemple, étant donné le temps limité dont je disposais, j'ai tenté d'incorporer des notions de variations chaque cours, mais je crois qu'à long terme, cela pourrait avoir comme incidence de présenter une langue trop hétérogène. Je crois ainsi que, pour améliorer l'intervention, il faudrait moins tenter à tout prix d'incorporer des variétés linguistiques. Il faut se rappeler que la langue espagnole est somme toute plutôt homogène pour ne pas aller vers l'autre extrémité, comme si l'espagnol était en fait plusieurs langues. Finalement, pour améliorer l'intervention et connaître davantage les représentations des élèves, il aurait été intéressant de s'intéresser aux représentations sur la langue maternelle des élèves pour les comparer avec celles de l'espagnol afin d'analyser comment elles s'influencent.

Pour finir, ce projet m'a permis de constater chez les élèves un changement que je qualifierais de positif à l'égard des variétés linguistiques de l'espagnol. Les participants

démontrent non seulement une meilleure connaissance, mais aussi et surtout une plus grande ouverture et une meilleure attitude face à la variation linguistique. Néanmoins, il me semble important de souligner qu'à partir de mes observations et des résultats des questionnaires, je remarque que les élèves étaient déjà familiers avec des éléments de variation linguistique. En effet, ils ont tous démontré une certaine conscience de l'existence de la variation linguistique et la grande majorité de ceux-ci ont été en mesure de donner des exemples de variations géographiques dès le premier questionnaire. Je crois toutefois que mon projet a permis de développer davantage leurs connaissances sur les variétés linguistiques.

Pour terminer, je crois que ce projet valide l'enseignement des variétés linguistiques. Comme la variation linguistique fait partie de la langue, nous ne devons pas tenter, en tant qu'enseignants, de la cacher sous prétexte de faciliter l'apprentissage, puisqu'après, ce seront les élèves qui, seuls et sans connaissance, auront à l'affronter et n'auront pas les ressources nécessaires, ce qui aura un impact négatif sur leur compétence communicative (Perron, 1992).

Je retiens malgré tout que la sensibilisation à la variation linguistique est positive et doit faire partie des cours d'ELÉ. Je soutiens ainsi que les activités d'enseignement-apprentissage réalisées lors de ce stage sont à refaire à petites doses.

RÉFÉRENCES

- Andión Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)*, 21, 21-33.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 44, 407-425.
- Balmaseda Maestu, E. (2008). La formación panhispánica del profesor de español. Dans A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo et M. I. Fernández Barjola (dir.), *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso de la ASELE* (p. 239-254). Universidad de Extremadura.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0239.pdf
- Basque, J. (2015). *Le concept de compétences : quelques définitions*. Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur), Réseau de l'Université du Québec. <http://pedagogie.uquebec.ca>
- Beaven T. et Garrido, C. (2000). El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿cuál para nuestros estudiantes? Dans Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (dir.), *¿Qué español enseñar? : norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE* (p.181-190). Universidad de Zaragoza.
- Bravo García, E. (2004). La variedad americana en la enseñanza del español como L2. Dans M. A. Castillo Carballo (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (p.193-198). Universidad de Sevilla.
- Cárcamo García, M. (2016). *Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español. El caso de las formas de tratamiento* [thèse de maîtrise, Université de Stockholm].
https://www.researchgate.net/publication/305622358_Las_actitudes_y_creencias_de_aprendientes_brasilenos_de_ELE_hacia_las_variedades_diatopicas_del_espanol_El_caso_de_las_formas_de_tratamiento/link/57962c0908aed51475e54584/download
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe.

- Castro, F., Marín, F., Morales, R. et Rosa, S. (2000). *Ven I*. Edelsa.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas : aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación y Ciencia/ Anaya.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Commission scolaire des Affluents (s.d.). *Programme d'éducation internationale (PEI)*.
 Commission scolaire des Affluents. <http://www.csda.ca>
- De Cock, G. (2004). Le journal de bord dans tous ses états : un outil d'écriture réflexive? Dans J.-L. Dufays et F. Thyron (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (p.169-180). Presses Universitaires de Louvain.
- Delgado Fernández, R. M. (2011). *Acá tú es vos. Las variedades del español en el aula*. [Travail de fin de maîtrise, Universidad de Salamanca].
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cef7a22b-6945-4564-8ad0-c4271c42fa35/2011-bv-13-37rebecadelgado-pdf.pdf>
- Detey, S. (2010). Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité/ acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone. Dans O. Bertrand et I. Schaffer (dir.), *Quel français enseigner? : La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (p.155-168). Les Éditions de l'École Polytechnique.
- Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratiques*, 145-146, 179-196.
<http://journals.openedition.org/pratiques/1551>
- Flórez Márquez, Ó. A. (2000). ¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo "enseñar" los diversos registros o hablas del castellano?. Dans Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (dir.), *¿Qué español enseñar? : norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE* (p. 311-316). Universidad de Zaragoza.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1993). *El español de América*. Mapfre.
- Gazaille, M. (2013). *Planification pédagogique et représentations professionnelles de l'approche par compétences et de l'efficacité : le cas de l'enseignement de l'anglais langue seconde au collégial* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/5367/Gazaille_Mariane_PhD_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Grande Alija, F. J. (2000). La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan? Dans Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

(dir.), *¿Qué español enseñar? : norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (p. 393-402). Universidad de Zaragoza.

Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.

Instituto Cervantes. (2019). *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo 2019*. Instituto Cervantes.

Instituto Virtual Cervantes. (2020). Variación lingüística. Dans *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducatons : étapes et approches*. Éditions du CRP.

Leconte, F. (2001). Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine. *Éditions de la Maison des sciences de l'homme*, 4(98), 77-103.

Lope Blanch, J. M. (1989). *Estudios de Lingüística Hispanoamericana*. UNAM.

López Alvarado, N. E. (2016). *Encuentros 1. ¡El español para ti!* Les Éditions CEC.

Maldonado Cárdenas, M. (2012). Español como lengua pluricéntrica. Algunas formas ejemplares del español peninsular y del español en América. Dans F. Lebsanft, W. Mihatsch et C. Polzin-Haumann (dir.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (p. 95-122). Iberoamericana.

Medina Gracia, J.L., Rubio Ardanaz, D. et Martínez Ortega, S. (2003). El español de América en la enseñanza de E/LE. Dans C. Alemany Bay, B. Aracil Varón, R. Mataix Azuar, P. Mendiola Oñate, E. M. Valero Juan, A. Villaverde Pérez, A. Zamora Vicente (coords.), *Actas del Congreso Internacional « La Lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos »* (p. 849-856). Universidad de Alicante.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcsz9181>

Merlo, J.-O. (2017). *Diatopie et représentations linguistiques des enseignants de langue étrangère. Regards croisés sur les enseignants de français en Italie et au Tessin et les enseignants d'italien en Belgique francophone, France et Suisse romande* [thèse de doctorat, Communauté Université Grenoble Alpes]. ResearchGate.

https://www.researchgate.net/publication/322749691_Diatopie_et_representations_linguistiques_des_enseignants_de_langue_etrangere_regards_croises_sur_les_enseignants_de_francais_en_Italie_et_au_Tessin_et_les_enseignants_d%27italien_en_Belgique_franco_phon

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'éducation du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'éducation du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011a). *Programme de formation de l'école québécoise. Espagnol, langue tierce*. Ministère de l'éducation du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Espagnol, langue tierce*. Ministère de l'éducation du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2017). *Indices de défavorisation des écoles publiques, 2016-2017*. Ministère de l'éducation du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20162017_final.pdf

Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Alianza.

Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Arco Libros.

Moreno Fernández, F. (2001). Prototipos y modelos de lengua. *Modelos de uso de la lengua española*. Carabela, 50, 5-20.

Moreno Fernández, F. (2006). Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo. Dans A. M. Cestero (dir.), *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera : desarrollos recientes* (p.75-94). Universidad de Alcalá.

Moreno Fernández, F. (2009). *La lengua española en su geografía*. Arco/Libros.

- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco/Libros.
- Moussouri, E. (2010). L'apport des représentations langagières dans l'enseignement des langues étrangères et secondes. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*, 509-520.
- Perron, D. (1992). *Sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale et compréhension orale : Expérience d'enseignement auprès d'adultes francophones inscrits à un cours de niveau deux en langue espagnole, langue étrangère* [thèse de doctorat, Université Laval].
- Perron, D. (1996). *Didactique de la compréhension orale et sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale. Expérience d'enseignement en langue étrangère* (Tome 1). Centre international de recherche en aménagement linguistique. Real Academia Española/ Asociación de Academias de la Lengua Española. (2004). *La nueva política lingüística panhispánica*. Real Academia Española. https://www.melusina.com/rcs_gene/NPLP.pdf
- Richard, E. (2015). Las variedades del español en la enseñanza como lengua segunda/ extranjera. *ScriptUM : revues du colloque VocUM*, 1, 131-163.
- Rodríguez Maldonado, A. (2008). ¿Qué norma enseño? El profesor de E/LE y la selección de un corpus lingüístico. Dans A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo et M. I. Fernández Barjola (dir.), *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE* (p. 989-1001). Universidad de Extremadura.
- Rojas Gordillo, C. (2001). Sobre la lengua coloquial en la enseñanza de E/LE. Dans *Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. Registros de la lengua y lenguajes específicos* (p.96-104). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rosa, da E. (2017). Linguistic variation in English. *Revista de Letras*, 19(25), 35-50.
- Ryan, M. P. (1998). Investigaciones sobre el papel de las percepciones socioculturales y lingüísticas en la enseñanza de idiomas. *Estudios de Lingüística aplicada*, 28, 101-111.
- Sánchez Avendaño, C. (2004). Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera : reflexiones de un lingüista metido a profesor. *Filología y Lingüística*, XXX(2), 131-154.
- Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale (1913)*. Édition Payot.
- Sebbar Barge, J. (2009). Pour une nouvelle conception de la “norme” linguistique dans l'enseignement des langues. *Hal*.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00385090v2/document>

Soubrié, T. (2010). Scénarios TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal? Dans O. Bertrand et I. Schaffer (dir.), *Quel français enseigner? : La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (p.73-84). Les Éditions de l'École Polytechnique.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université.

APPENDICE A

PREMIER QUESTIONNAIRE

Nom : _____

Groupe : _____

Questionnaire linguistique

Mise en contexte :

*Dans le cadre de ma maîtrise en enseignement, je mène un projet dans lequel je m'intéresse aux rapports des élèves avec l'espagnol. Ce questionnaire m'aidera à te connaître davantage et me permettra de voir la façon dont tu perçois l'espagnol. **Le questionnaire comprend quatre parties. Tu dois me remettre les deux premières parties afin d'accéder aux suivantes.***

Partie 1 : Données sociolinguistiques

1. Dans quel pays es-tu né(e)? _____

2. Quelle est ta (ou tes) langue(s) maternelle(s) (*c'est la première langue que tu as apprise lorsque tu étais bébé. Il se peut que tu en aies apprises plus d'une simultanément*) :

3. Connais-tu d'autres langues? Lesquelles? Pour chacune d'elles, indique dans quelle mesure tu les connais (ex. un peu, beaucoup, juste à l'oral...) et comment tu les as apprises (école, voyages, amis, maison...).

Langue	Degré de connaissance	Mode d'apprentissage

4. Quels pays de langue hispanique as-tu visités ou habités? Indique la durée et la fréquence.

Pays	Durée	Fréquence

5. a) Pendant combien d'années as-tu suivi des cours d'espagnol : _____
 b) Quel est ton niveau d'espagnol actuel (débutant, intermédiaire, avancé) : _____

6. Dans ton entourage (famille, amis, voisins), as-tu des contacts avec des hispanophones? Si oui, avec qui et d'où viennent-ils?

7. Écoutes-tu de la musique en espagnol? Si oui, peux-tu nommer les groupes, chanteurs ou chansons que tu écoutes?

8. Écoutes-tu ou as-tu déjà écouté des émissions, films, téléseries en espagnol (que ce soit avec ou sans sous-titres)? Si oui, peux-tu en nommer quelques-uns?

9. Connais-tu d'autres artistes hispanophones ou auteurs? Lesquels?

Partie 2: Représentations générales

1. Dans tes mots, définis ce qu'est une langue.

2. Une langue évolue-t-elle ? Si oui, en quoi une langue peut-elle varier? Si non, pourquoi la langue reste-t-elle fixe?

Nom : _____

Groupe : _____

Questionnaire linguistique (suite)

Partie 3 : Les variétés linguistiques

La langue espagnole, comme toutes les langues parlées, comprend des éléments de variation ou des variétés de langue. Réponds aux questions suivantes au meilleur de ta connaissance.

1. Dans les cours d'espagnol que tu as eus, le professeur a-t-il parlé de la variation géographique de la langue? _____ Si oui, peux-tu en donner des exemples?

2. a. Un Espagnol visite le Mexique : est-ce qu'il comprend lorsque les gens lui parlent? _____
 b. Si oui, est-ce qu'ils parlent de la même façon? _____

3. Selon toi, dans quel pays parle-t-on le meilleur espagnol? _____

4. En français comme en espagnol, il existe bien des façons de dire *bonjour* et de questionner l'état de quelqu'un. Des exemples de variation selon le registre seraient alors :

- *Yo, ça gaz/ beigne?/ -Hey, man. Ça va?/ -Allo, comment tu vas? / -Bonjour, comment allez-vous?*

Peux-tu me nommer trois façons de dire cela en espagnol, en les classant du plus familier au plus soutenu?

5. L'espagnol parlé en 1900 est-il le même qu'aujourd'hui (*si tu ne sais pas pour l'espagnol, tu peux te référer à ta langue maternelle*)?

Partie 4 : Gouts et représentations

A. Pour chacune des questions suivantes, indique si, oui ou non, tu es d'accord et justifie ta réponse.

1. L'espagnol d'Espagne est l'espagnol standard.

2. Il est mieux d'apprendre qu'une seule variété de l'espagnol que d'en apprendre plusieurs.

3. Il y a deux variétés géographiques de l'espagnol : l'espagnol d'Amérique et l'espagnol d'Espagne.

4. Dans la classe d'espagnol, on devrait enseigner uniquement le langage soutenu de l'espagnol.

5. Dans la classe d'espagnol, on devrait consacrer beaucoup plus de temps à l'espagnol parlé qu'à l'espagnol écrit, surtout dans les niveaux initiaux.

6. Je désire adopter une variété géographique de l'espagnol en particulier (*en d'autres mots, j'aimerais parler comme un Argentin, comme un Bolivien, ou ...*)? Dans l'affirmative, spécifier la variété.

B. Pour chacune des questions suivantes, encercle ton niveau d'accord.

1. J'aime étudier l'espagnol.

Oui, énormément	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Non, pas tellement	Non, très peu	Non, pas du tout
-----------------	---------------	-------------	--------------------	---------------	------------------

2. J'ai de la facilité à apprendre l'espagnol.

Oui, énormément	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Non, pas tellement	Non, très peu	Non, pas du tout
-----------------	---------------	-------------	--------------------	---------------	------------------

3. L'espagnol ressemble au français.

Oui, énormément	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Non, pas tellement	Non, très peu	Non, pas du tout
-----------------	---------------	-------------	--------------------	---------------	------------------

4. Je trouve qu'apprendre l'espagnol est utile.

Oui, énormément	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Non, pas tellement	Non, très peu	Non, pas du tout
-----------------	---------------	-------------	--------------------	---------------	------------------

5. J'aime la culture hispanique.

Oui, énormément	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Non, pas tellement	Non, très peu	Non, pas du tout
-----------------	---------------	-------------	--------------------	---------------	------------------

C. Réponds aux deux questions suivantes de manière détaillée.

1. Pourquoi veux-tu apprendre l'espagnol (*soit honnête, tu peux aussi dire pourquoi cela ne t'intéresse pas de l'apprendre!*)?

2. As-tu d'autres commentaires par rapport aux liens que tu entretiens avec la langue espagnole que tu aimerais me partager? (Réponse facultative)

APPENDICE B

DEUXIÈME QUESTIONNAIRE

Nom : _____

Groupe : _____

Questionnaire 2

Mise en contexte :

Dans le cadre de ma maîtrise en enseignement, je mène un projet dans lequel je m'intéresse aux représentations de l'espagnol. La langue espagnole, comme toutes les langues parlées, comprend des éléments de variation ou des variétés de langue. Il existe plusieurs types de variation, comme la variation selon l'espace géographique, le niveau social, l'époque ou le contexte de communication. Réponds aux questions suivantes au meilleur de ta connaissance, avec le plus de détails possibles.

Partie 1 : Variation linguistique

1. Dans les cours d'espagnol que tu as eus avec la stagiaire Emmanuelle, a-t-elle parlé de la variation géographique de la langue? _____ Si oui, peux-tu en donner des exemples (aux niveaux de la prononciation, de la grammaire et/ou du vocabulaire)?

2. Selon toi, à quelle fréquence a-t-elle donné des explications, des exemples ou des exercices dans lesquels elle a abordé les différentes façons de parler espagnol (à chaque cours, presque à chaque cours, un cours sur deux, presque pas, aucunement)?

3. Est-ce mélangeant pour toi d'apprendre plus d'une façon de dire la même chose? _____

4. Dans quel pays parle-t-on le meilleur espagnol? _____

Partie 2: Gouts et représentations

Pour chacune des questions suivantes, indique si, oui ou non, tu es d'accord et justifie ta réponse.

1. L'espagnol d'Espagne est l'espagnol standard.

2. Il est mieux d'apprendre qu'une seule variété de l'espagnol que d'en apprendre plusieurs.

3. Il y a deux variétés géographiques de l'espagnol : l'espagnol d'Amérique et l'espagnol d'Espagne.

4. Dans la classe d'espagnol, on devrait enseigner uniquement le langage soutenu de l'espagnol.

5. Dans la classe d'espagnol, on devrait consacrer beaucoup plus de temps à l'espagnol parlé qu'à l'espagnol écrit, surtout dans les niveaux initiaux.

6. Je désire adopter une variété géographique de l'espagnol en particulier (*en d'autres mots, j'aimerais parler comme un Argentin, comme un Bolivien, ou ...*)? Dans l'affirmative, spécifier la variété.

Partie 3: Perceptions et intérêts

Réponds aux deux questions suivantes de la manière la plus détaillée possible.

1. Est-ce que les informations reçues sur la variation linguistique de l'espagnol (les diverses façons de dire la même chose ou les diverses façons de prononcer, par exemple) ainsi que les activités touchant ce sujet ont modifié ta façon de concevoir la langue espagnole? Explique pourquoi tu crois que ta conception a changé ou non.

2. Quelle activité, sujet ou information portant sur la variation linguistique de l'espagnol as-tu préféré? Pourquoi?
