

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

CROYANCES DES ÉTUDIANTS DÉBUTANTS EN ESPAGNOL LANGUE
ÉTRANGÈRE AU CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
QUANT AU DÉVELOPPEMENT DE LEURS COMPÉTENCES À L'ORAL
LORS D'UN PREMIER COURS DE 45 HEURES

RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JOSÉE LACROIX

JUIN 2015



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue obtained the permission of the author to use a copy of this document for non-profit purposes in order to put it in the open archives Depositum, which is free and accessible to all.

The author retains ownership of the copyright on this document. Neither the whole document, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier sincèrement M. Stéphane Lacroix, mon directeur de recherche, pour son soutien constant, son dévouement sincère et la justesse de ses observations. Sans ses précieux encouragements, je n'aurais peut-être jamais mené cette recherche à terme. Merci également à Mmes María de Lourdes Lira González et Danielle Vaillancourt pour leur disponibilité et leurs généreuses et judicieuses rétroactions.

Je remercie par ailleurs l'administration du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et plus particulièrement les enseignantes d'espagnol de cet établissement qui m'ont accueillie à bras ouverts, encouragée et soutenue dans la réalisation de ce projet. Je tiens également à témoigner toute ma reconnaissance aux étudiants qui ont participé à cette recherche. Vous avez fait preuve de beaucoup de générosité et de maturité et ce fut un plaisir d'entendre et d'analyser vos propos.

Merci à mes parents et beaux-parents pour leur essentiel soutien et à mon conjoint qui s'est investi sans compter dans la bonne réalisation de ce projet et a su m'épauler dans les moments cruciaux. Merci enfin à mes filles... pour l'inspiration.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABBRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	8
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	11
1.1 Évolutions récentes dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues à l'international, au Québec et au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	11
1.2 Innovations pédagogiques et croyances des agents impliqués dans l'enseignement-apprentissage des langues	13
1.3 Les croyances dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues.....	15
1.4 Attentes des apprenants de LE relatives au niveau de développement de leurs compétences à l'oral.....	16
1.5 Intérêt pour le développement des compétences à l'oral	18
1.6 Objectifs et question générale de recherche.....	18
CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THÉORIQUES	20
2.1 Théories, méthodes et approches en enseignement-apprentissage des langues.....	20
2.1.1 L'approche communicative en enseignement des langues	21
2.1.2 Compétence communicative et compétence en langues.....	25
2.1.3 Les compétences à l'oral et la compétence à interagir oralement du CECR ...	27
2.1.4 Le CECR et les niveaux de compétence en langues.....	28
2.2 Les croyances dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues	29
2.2.1 Études portant sur les croyances des apprenants de L2/LE	31
2.2.1.1 Historique.....	31
2.2.1.2 Les recherches portant sur les croyances en lien avec l'enseignement-apprentissage de l'ELE	32
2.3 Questions spécifiques de recherche.....	34
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	35

3.1 La recherche qualitative.....	35
3.1.1 L'approche ethnographique.....	36
3.1.2 Un outil de collecte de données: l'entrevue semi-dirigée.....	38
3.2 Devis de recherche.....	40
3.2.1 Population à l'étude.....	40
3.2.2 Recrutement des participants.....	45
3.2.3 Contexte de la recherche.....	45
3.2.4 Relation de la chercheuse à l'objet d'étude et au contexte de la recherche.....	50
3.2.5 Instruments de collecte de données.....	51
3.2.6 Analyse des données.....	52
CHAPITRE 4: ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION.....	56
4.1 Synthèse des croyances des étudiants débutants en ELE au Cégep AT quant au développement de leurs compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures 56	
4.1.1 Croyances relatives à l'apprentissage de l'espagnol.....	57
4.1.1.1 Niveau de développement des compétences attendu dans un premier cours.....	66
4.1.1.2 Développement des compétences à l'oral.....	67
4.1.1.3 Prononciation et autres éléments à travailler dans le cadre d'un premier cours d'ELE.....	69
4.1.2 Croyances relatives à l'apprentissage des langues.....	71
4.1.2.1 Rôles de l'apprenant et de l'enseignant des langues.....	71
4.1.2.2 Activités et facteurs favorisant l'apprentissage des langues.....	79
4.2 Analyse détaillée du quatrième entretien.....	81
4.3 Analyse détaillée du sixième entretien.....	87
4.4 Analyse détaillée du neuvième entretien.....	94
CHAPITRE 5: CONCLUSIONS.....	102
5.1 Conclusions de l'analyse générale.....	102
5.1.1 Implications pratiques.....	107
5.2 Conclusions des analyses détaillées.....	108
5.2.1 Suggestions pour une recherche à venir.....	110
BIBLIOGRAPHIE.....	111

ANNEXE 1 NIVEAUX DE COMPÉTENCES ET ÉCHELLES DESCRIPTIVES DES COMPÉTENCES À L'ORAL PROPOSÉES PAR LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES	118
ANNEXE 2 OBJETS DE RECHERCHE TRAITÉS PAR RAMOS MÉNDEZ (2005) ET CABEZUELO (2005): QUESTIONS, CATÉGORIES THÉMATIQUES ET DIMENSIONS ASSOCIÉES.....	121
ANNEXE 3 FICHE PERSONNELLE.....	123
ANNEXE 4 LETTRE DE PRÉSENTATION À L'ADMINISTRATION DU CÉGEP DE L'ABITIBI- TÉMISCAMINGUE.....	124
ANNEXE 5 LETTRE DE PRÉSENTATION AUX ENSEIGNANTES	126
ANNEXE 6 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	128
ANNEXE 7 COURS COMPLÉMENTAIRES OFFERTS À LA SESSION D'HIVER 2014 AU CAMPUS DE ROUYN-NORANDA DU CÉGEP DE L'ABITIBI- TÉMISCAMINGUE.....	132
ANNEXE 8 GUIDE POUR LES ENTREVUES INDIVIDUELLES.....	133
ANNEXE 9 IDEACIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ALEMANES SOBRE SU PROCESO DE APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA ANTE UNA ENSEÑANZA MEDIANTE TAREAS, CARMEN RAMOS MÉNDEZ GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTAS CON ALUMNOS QUE ESCRIBIERON DIARIOS	135
ANNEXE 10 MARGARITA CABEZUELO – CREENCIAS Y ACTITUDES DE ALUMNOS SOBRE EL APRENDIZAJE ORAL – PRIMERA Y SEGUNDA ENTREVISTAS.....	137
ANNEXE 11 TABLEAU RÉSUMÉ DE LA QUESTION GÉNÉRALE, DES QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE ET DES QUESTIONS DU GUIDE D'ENTREVUES	139

ANNEXE 12	
CODE DE TRANSCRIPTION.....	140
ANNEXE 13	
CROYANCES DES ÉTUDIANTS DÉBUTANTS EN ELE RELATIVES AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES À L'ORAL LORS D'UN PREMIER COURS DE 45 HEURES - VUE D'ENSEMBLE DES RUBRIQUES, THÈMES ET SOUS-THÈMES ÉVOQUÉS	142
ANNEXE 14	
TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS	146
ANNEXE 15	
EXEMPLE DE RELEVÉ DE THÈMES	240
.....	

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure		Page
2.1	Les composantes de la compétence communicative en L2/LE telles que présentées dans le CECR.....	27

Tableau		Page
2.1	Dimensions et indicateurs associés au concept de croyances relatives au développement des compétences à l'oral en ELE.....	30
3.1	Statistiques concernant les étudiants inscrits au cours complémentaire Espagnol -207-AAJ-03 à la session d'hiver 2014.....	41
3.2	Statistiques concernant les étudiants reçus en entrevues dans le cadre du présent projet de recherche.....	42
3.3	Informations personnelles sur les participants à la recherche.....	43
3.4	Éléments de contenu abordés dans le cadre du cours <i>Espagnol 1</i> – 607-AAJ-03 offert au Cégep AT à la session d'hiver 2014.....	47
4.1	Croyances des étudiants débutant en ELE relatives au développement des compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures – croyances associées à la rubrique « Apprendre l'espagnol »	58
4.2	Croyances des étudiants débutant en ELE relatives au développement des compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures – croyances associées à la rubrique « Apprendre les langues ».....	72

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ACPLS	Association canadienne des professeurs de langues secondes
ALS	Anglais langue seconde
CE	Conseil de l'Europe
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
Cégep AT	Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
DÉ	Direction des études
ELE	Espagnol langue étrangère
EO	Expression orale
L2	Langue seconde
L2/LE	Langues secondes et/ou étrangères
LE	Langue étrangère
MEESR	ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec
MELS	ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

RÉSUMÉ

Le présent projet de recherche s'intéresse aux croyances des étudiants inscrits au premier cours complémentaire d'espagnol langue étrangère au campus de Rouyn-Noranda du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue à la session d'hiver 2014 concernant le développement de leurs compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures de formation en classe. Dans un contexte de renouveau pédagogique qui bouleverse les habitudes dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues au Québec, les expériences antérieures d'apprentissage des langues secondes et étrangères vécues par les étudiants concernés auront pu être très variées. En admettant que les croyances soient le produit d'un processus d'acculturation qui s'exercerait notamment au contact d'un individu avec son environnement social ainsi qu'à travers son parcours scolaire (Pajares, 1992), il devient particulièrement intéressant de se questionner quant aux croyances qui auront pu émerger de ces expériences.

Par l'entremise de huit entrevues individuelles, nous avons donc exploré plus précisément les croyances des étudiants concernés relatives à l'enseignement-apprentissage des compétences à l'oral et à la nature de ces compétences particulières. Nous nous sommes également intéressés aux attentes de ces derniers quant au développement de leurs compétences à l'oral dans le cadre d'un premier cours d'espagnol langue étrangère. Nous avons enfin recueilli, par l'entremise d'un questionnaire, un certain nombre de données statistiques relatives aux sexe, âge et programme d'études des étudiants sondés ainsi qu'aux langues parlées et au contexte d'apprentissage de ces langues. Les données d'entrevues ont été recueillies et analysées conformément aux principes et orientations de l'approche ethnographique et soumises à une analyse thématique telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2012).

Les résultats de notre analyse sont d'abord présentés dans des tableaux synthèse, « représentation synthétique et structurée » de l'ensemble du contenu analysé (Paillé et Mucchielli, 2012 : 257). Ceux-ci révèlent plusieurs concordances entre les croyances exprimées par les participants à notre recherche et les propositions et conceptions fondamentales de l'approche communicative, orientation présentement retenue par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec pour l'enseignement des langues secondes et étrangères. Ces résultats témoignent par ailleurs de la grande variété des croyances avec lesquelles les étudiants débutants en espagnol langue étrangère au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue entreprennent leur démarche d'apprentissage. Une analyse détaillée de trois cas particuliers permet enfin d'établir des liens évidents entre les croyances exprimées par les sujets concernés et leurs expériences antérieures d'apprenants de langues. Certaines caractéristiques personnelles de même que les expériences en enseignement-apprentissage des langues des membres de l'entourage des participants concernés auront également pu avoir un impact sur les croyances exprimées par ces derniers.

INTRODUCTION

Nombreux sont les chercheurs qui se sont intéressés aux croyances des agents impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues à travers le monde et qui défendent la nécessité pour les enseignants de langues secondes et étrangères (L2/LE) de connaître et de tenir compte de celles-ci dans leur enseignement (Aguirre Solano et Vélez Tenorio, 2011; Cabezuelo, 2005; Horwitz, 1988; Martínez Carrillo, 2007; Messakimove, 2009; Pajares, 1992; Ramos Méndez, 2005). Or, à notre connaissance, les croyances des apprenants québécois de L2/LE n'ont jamais fait l'objet de recherches. Le projet que nous proposons vise ainsi d'abord à identifier les croyances entretenues par les membres de la population à l'étude. Plus spécifiquement, nous nous intéressons ici aux croyances des étudiants débutants en espagnol langue étrangère (ELE) au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (Cégep AT) relatives au développement de leurs compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures de formation en classe.

Notre préoccupation particulière pour les compétences à l'oral est partagée à la fois par les spécialistes de la didactique des langues, qui y ont déjà consacré plusieurs recherches menées dans différents milieux (Agustín Llach, 2007; Cabezuelo, 2005; Hassan Mohamed, 2011; Martínez Carrillo, 2007; Ramos Méndez, 2005), de même que par les responsables des systèmes éducatifs qui admettent que « l'oral occupe une place de choix » (MELS, 2007a: 8) dans l'approche d'enseignement des L2/LE qu'ils privilégient (voir également à cet effet : Girouard et Drzystek, 2012). Les chercheurs qui nous ont précédés, dont Ramos Méndez (2005) et Cabezuelo (2005) qui ont réalisé en Allemagne et en Grèce des travaux ayant à la fois inspiré et orienté la présente recherche, se sont notamment intéressés aux croyances des apprenants d'ELE concernant plus particulièrement le processus d'enseignement-apprentissage des compétences à l'oral de même que la nature de ces compétences particulières. Les croyances des apprenants d'ELE relatives au niveau de développement des compétences à l'oral ont également été abordées dans le cadre des recherches ici citées. L'approche ethnographique pour laquelle ont opté à la fois Ramos Méndez (2005) et Cabezuelo (2005) leur a non seulement permis de brosser le portrait des croyances entretenues par les sujets sondés, mais l'analyse de contenu à laquelle ces

dernières ont soumis leurs données a également révélé une évidente relation entre ces croyances et leur contexte d'émergence, contexte à la fois personnel et social. À la lumière de ces résultats, nous nous sommes pour notre part appliqués à mener un projet de recherche qui permette à la fois de mieux connaître les croyances des étudiants débutants en ELE au Cégep AT et par ailleurs de comprendre la portée des croyances exprimées par les participants en regard du contexte particulier auxquelles elles sont associées.

Après avoir expliqué davantage en profondeur, dans le premier chapitre de notre rapport, notre intérêt pour les croyances des apprenants débutants en ELE relatives au développement de leurs compétences à l'oral dans le cadre d'un premier cours de 45 heures au Cégep AT, nous tâchons de bien cerner cet objet de recherche en précisant, dans le second chapitre, les dimensions qui y sont associées. Nous nous intéressons ainsi aux plus récentes théories et approches orientant les pratiques dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues et tâchons de définir la nature des compétences à l'oral de même que les étapes de leur développement. Le deuxième chapitre de notre rapport présente enfin un aperçu des recherches portant sur les croyances en enseignement-apprentissage des L2/LE et de celles concernant plus particulièrement les compétences à l'oral en ELE menées à l'international.

Le troisième chapitre de notre rapport traite quant à lui plus particulièrement de la recherche qualitative et de l'approche ethnographique, orientations méthodologiques déjà adoptées par Ramos Méndez (2005) et Cabezuelo (2005) et qui nous ont semblé particulièrement adaptées à l'objet de savoir intangible que représentent les croyances. Nous y décrivons également le principal outil de collecte de données exploité ici, soit l'entretien semi-dirigé, de même que le contexte de notre recherche et la population concernée. Nous présentons enfin dans ce troisième chapitre la démarche d'analyse retenue. L'analyse thématique décrite par Paillé et Mucchielli (2012) nous a d'abord permis de répertorier et de rendre compte de l'ensemble des croyances évoquées par les participants en lien avec notre objet d'étude à l'intérieur de tableaux synthèse. Ceux-ci sont présentés et expliqués dans la première section du chapitre 4 du présent rapport. Une analyse détaillée des témoignages de trois participants complète ce chapitre et permet de mieux comprendre l'ensemble des

croyances exprimées par chacun en les replaçant dans leur contexte d'émergence. Les résultats de notre recherche révèlent en effet l'importance de s'intéresser aux contextes personnel et social des sujets concernés au moment d'analyser les croyances exprimées par ces derniers, celles-ci se voyant manifestement influencées par les expériences antérieures qu'ils auront vécues. En ce qui nous concerne, nous nous sommes donc particulièrement intéressés au système scolaire québécois et plus précisément au domaine de l'enseignement-apprentissage des L2/LE.

PROBLÉMATIQUE

Des changements majeurs ont marqué le champ de l'enseignement-apprentissage des langues dans les dernières années du vingtième siècle et le début des années 2000, et ce tant à l'international qu'au Québec. Selon les spécialistes du domaine, les apprenants, premiers agents concernés par le processus d'enseignement-apprentissage en question, risquent de voir leurs croyances et habitudes déstabilisées par les nouvelles propositions des didacticiens. Leur adaptation et leurs réactions à ces changements méritent ainsi selon eux d'être étudiées. C'est dans cette perspective que nous proposons une recherche qui vise à mieux connaître et comprendre les croyances des étudiants débutants en ELE au Cégep AT relatives au développement de leurs compétences à l'oral dans le cadre d'un premier cours de 45 heures de formation en classe. Celle-ci nous permettra par ailleurs de rendre ces connaissances inédites disponibles à l'ensemble des agents impliqués dans la démarche d'apprentissage des étudiants concernés.

1.1 Évolutions récentes dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues à l'international, au Québec et au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

La seconde moitié du dix-neuvième siècle a connu d'importantes révisions des pratiques traditionnelles dans le milieu de l'enseignement-apprentissage des langues (Agustín Llach, 2007; Brown, 2007; Cabezuelo, 2005; Horwitz, 1988; Kern, 1995; Llurda, Cots, Irún, 2008; Melero Abadía, 2000; Ramos Méndez, 2005). Différentes méthodes d'enseignement ont effectivement été développées parallèlement et en regard des théories behavioristes, cognitives et constructivistes de l'apprentissage (Brown, 2007), et souvent en réaction aux insatisfactions associées à celles qui les ont précédées (Brown, 2007; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). L'approche communicative (voir sect. 2.1.1), aujourd'hui très connue, valorisée et privilégiée par de nombreux spécialistes de la discipline (CE, 2000; Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; Pratima, 2010; Ramos Méndez, 2005; Savignon, 2005; Walcott, 2007), ébranle de façon particulièrement marquée les habitudes dans le domaine (Brown, 2007; Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000). Cette approche remet effectivement par exemple en question les rôles traditionnellement accordés à l'enseignant et à l'apprenant que l'on souhaite désormais voir faire preuve de beaucoup plus d'autonomie dans son processus d'apprentissage (Llurda, Cots, Irún, 2008; Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; Ramos Méndez, 2005; Savignon, 2005). L'enseignement communicatif des langues revoit également la place accordée à la grammaire et à la présentation explicite des règles régissant la langue pour privilégier des activités interactives davantage représentatives des situations

réelles de communication (Cabezuelo, 2005; Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005).

Au Québec, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), appelé ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS) jusqu'en avril 2015 et seul organisme à proposer un programme officiel d'enseignement de l'espagnol langue tierce (MELS, 2007a), privilégie précisément l'enseignement communicatif des langues. Bien que le programme de formation du MEESR encadre l'enseignement optionnel de l'espagnol aux élèves du deuxième cycle du secondaire plutôt qu'au public cible de cette recherche, il rend compte de la conception officielle de l'enseignement-apprentissage de l'ELE présentement retenue au Québec. Et les nouveaux étudiants d'espagnol du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (Cégep AT), population visée par notre étude, devraient normalement avoir été en grande majorité familiarisés avec l'approche communicative dans le cadre des cours obligatoires d'anglais langue seconde (ALS) offerts au Québec de la première à la cinquième année du secondaire. En effet, le MELS a adopté en 2007 et 2008 des nouveaux programmes d'enseignement de l'ALS pour les premier et deuxième cycles du secondaire qui « reposent sur la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage, l'approche communicative, les stratégies d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, les approches cognitivistes d'apprentissage des langues et les résultats des études les plus récentes dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde » (MELS, 2007b : 173 et 2008 : 1). Ces programmes « sont axés sur le développement, chez l'élève, de trois compétences, soit interagir oralement en anglais, réinvestir sa compréhension des textes et écrire et produire des textes. » Celles-ci sont « développées en synergie, dans un contexte d'apprentissage interactif » (MELS, 2007b : 173 et 2008 : 1). Avant 2007, les programmes étaient plutôt orientés autour du développement de quatre habiletés langagières, soit « la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que la production orale et écrite » qui « étaient enseignées séparément à des fins spécifiques » (MELS, 2007b : 173 et 2008 : 1). Les nouveaux programmes du MEESR pour l'enseignement de l'ALS suggèrent ainsi non seulement l'adoption d'approches pédagogiques nouvelles et dans une certaine mesure révolutionnaires, mais également une conception renouvelée de la nature des compétences en langues, et plus particulièrement des

compétences à l'oral. Comme nous l'expliquons à la section 2.1.3 du présent rapport, cette nouvelle conception correspond aux plus récentes avancées dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues sur la scène internationale.

En ce qui concerne plus particulièrement les orientations proposées pour l'enseignement de l'ELE décrites au plan cadre du cours complémentaire *Espagnol 1* offert au Cégep AT à la session d'hiver 2014, elles admettent des pratiques plus traditionnelles et d'autres plus conformes aux principes de l'approche communicative, ce qui nous permet de parler d'une approche mixte (voir sect. 3.2.2). Mentionnons qu'un nouveau plan cadre pour le cours concerné a été adopté à la fin de la session d'hiver 2014, sans toutefois proposer de changement significatif en ce qui a trait à l'approche pédagogique prescrite.

1.2 Innovations pédagogiques et croyances des agents impliqués dans l'enseignement-apprentissage des langues

Selon Savignon, qui s'intéresse depuis les années 70 à l'implantation de l'approche communicative dans différents contextes à travers le monde (Savignon, 2005), la « sélection des méthodes et du matériel adaptés aux objectifs et aux contextes d'enseignement commence par une analyse des besoins, socialement définis, des apprenants, tout comme des styles habituels d'apprentissage dans un contexte éducationnel donné » (traduction libre de Savignon, 2005 : 637). C'est donc dire que, pour cette spécialiste du domaine, « l'adoption d'une approche socioculturelle de l'utilisation et de l'apprentissage des langues est un prérequis à toute innovation pédagogique » (traduction libre de Savignon, 2005 : 647). Et Savignon suggère notamment aux chercheurs de s'intéresser à ce qui « se passe lorsque des professeurs essaient d'apporter des changements dans leur enseignement conformément aux divers types d'initiatives commandées par les réformes » (traduction libre de Savignon, 2005 : 645). C'est dans cette optique que s'élabore la présente recherche qui aspire à mieux connaître les croyances des étudiants débutants en ELE au Cégep AT à la session d'hiver 2014 en ce qui concerne plus particulièrement le développement de leurs compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures de formation en classe.

Dans le contexte actuel de renouveau pédagogique qui touche le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues au Québec, on peut en effet supposer que les nouvelles méthodes et conceptions (par exemple de la nature des compétences en langues) qui seront proposées aux apprenants dans les cours de L2/LE risquent de bouleverser leurs habitudes et croyances. Effectivement, selon les études consultées, les croyances seraient le produit d'un processus d'acculturation qui s'exercerait notamment au contact d'un individu avec son environnement social ainsi qu'à travers son parcours scolaire (Pajares, 1992). Les croyances relatives à l'enseignement-apprentissage des langues résulteraient ainsi de la «socialisation de l'apprenant qui se produit à travers son apprentissage de la langue maternelle et des autres langues tout au long de sa vie scolaire dans un entourage culturel déterminé» (traduction libre de Ramos Méndez, 2005 : 17). Or, comme nous l'expliquions à la section antérieure (voir également à cet effet les sect. 2.1.1 et 2.1.3), les approches et conceptions retenues dans les plus récents programmes du MEEESR diffèrent parfois radicalement des orientations qui les ont précédées. Bien que ces nouveaux programmes d'enseignement des L2/LE aient été adoptés en 2007 et 2008, des changements de l'ampleur que ceux-ci proposent

ne s'implantent pas dans un réseau aussi vaste que celui de l'éducation en peu de temps ni sans difficultés. L'approche préconisée par le Programme de formation suppose un temps d'appropriation et de la formation continue avant que le personnel enseignant s'y sente à l'aise et développe les compétences requises pour le faire évoluer dans la pratique quotidienne. (Guimont, 2010: 33).

L'établissement où se réalise cette étude prescrit d'ailleurs lui-même des pratiques inspirées de diverses approches pour l'enseignement-apprentissage des langues, comme nous le démontrons à la sect. 3.2.2. Ainsi, les expériences d'apprentissage des langues des étudiants concernés par notre recherche pourraient s'avérer très variables et il nous apparaît d'autant plus intéressant et légitime de nous questionner quant aux croyances qui auront pu en émerger. Soulignons que malgré les prévisibles disparités, nous supposons que les données recueillies permettront de repérer certaines zones de convergence révélatrices de l'appartenance des étudiants sondés à une culture commune.

1.3 Les croyances dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues

Notre intérêt pour les croyances des étudiants débutants en ELE s'explique d'autre part par le fait que des spécialistes de la discipline traitent de l'impact des croyances des agents impliqués dans l'enseignement-apprentissage des langues sur ce processus. Certains considèrent même les croyances des apprenants de langues comme autant de zones de conflits potentiels (Horwitz, 1988; Kern, 1995; Ramos Méndez, 2005) qui, comme le fait remarquer Kern (1995) « peuvent contribuer à la frustration, à l'anxiété, au manque de motivation et, dans certains cas, à la cessation de l'étude d'une langue étrangère » (traduction libre de Kern, 1995: 71). À cet effet, il convient de souligner le bas taux de persévérance des étudiants débutants en ELE du Cégep AT suite à un premier cours dans cette discipline. En effet, alors que 81,6 étudiants en moyenne par session se sont inscrits au premier cours complémentaire d'espagnol, une moyenne de seulement 12,3 étudiants se sont inscrits au deuxième cours offert au Cégep AT entre les sessions d'hiver 2008 et 2012 (Cégep AT, Services pédagogiques à l'étudiant, 2012). Bien que les croyances déçues ou frustrées des étudiants concernés ne constituent sans doute pas le seul facteur susceptible d'expliquer ces statistiques, plusieurs spécialistes défendent la nécessité pour les enseignants de L2/LE de connaître et de tenir compte des croyances des apprenants dans leur enseignement (Aguirre Solano et Vélez Tenorio, 2011; Agustín Llach, 2007; Cabezuelo, 2005; Horwitz, 1988; Martínez Carrillo, 2007; Messakimove, 2009; Pajares, 1992; Ramos Méndez, 2005). Alors que certains y voient la possibilité d'influencer les croyances favorables ou nuisibles des étudiants pour les guider vers un meilleur apprentissage (Martínez Carrillo, 2007; Ramos Méndez, 2005; Wenden, 1991; citée par Ramos Méndez, 2005), d'autres insistent plutôt sur la nécessité d'une prise de conscience de l'existence et de l'impact de ces croyances (Aguirre Solano et Vélez Tenorio, 2011; Horwitz, 1988; Martínez Carrillo, 2007; Messakimove, 2009). Une telle conscientisation pourrait selon eux permettre à l'enseignant d'adapter son enseignement et à l'étudiant d'avoir un plus grand contrôle sur son processus d'apprentissage (Messakimove, 2009; Pajares, 1992). Or, à notre connaissance, les croyances des étudiants de L2/LE de la province de Québec n'ont jamais fait l'objet de recherches.

Nous élaborerons davantage sur la définition du concept de croyances dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues à la section 2.2 de notre rapport. Mais

retenons pour l'instant que celles-ci peuvent être comprises comme des « représentations mentales de l'étudiant sur la langue qu'il étudie, les contenus que présuppose son assimilation et les habiletés qu'il doit développer » (traduction libre Martínez Carrillo, 2007 : 833). Les recherches concernant les croyances des agents impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues pourront également porter sur des « aspects comme la méthodologie, le concept du professeur, le traitement de l'erreur, la vision de soi comme apprenant, l'autonomie [...], sa motivation, ses stratégies d'apprentissage, etc. » (traduction libre de Cabezuelo, 2005:). À l'image de Horwitz (1988), de Cabezuelo (2005) et de Martínez Carrillo (2007), nous considérerons également les attentes des étudiants quant au niveau de développement de leurs compétences à l'oral comme une dimension de leurs croyances relatives à l'enseignement-apprentissage des langues. Les autres dimensions retenues dans le cadre du présent projet de recherche et dont nous traiterons davantage au chapitre 2 concerneront la nature des compétences à l'oral en ELE ainsi que la représentation de l'enseignement-apprentissage des compétences à l'oral en ELE de la population retenue pour cette étude (voir tableau 2.1).

1.4 Attentes des apprenants de LE relatives au niveau de développement de leurs compétences à l'oral

Notre intérêt pour les attentes des étudiants débutants en ELE relatives au niveau de développement de leurs compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures de formation en classe, est motivé par le fait que nous y voyons précisément l'une des zones de conflit potentiel évoquées à la section antérieure. En effet, les études consultées dans le cadre de la présente recherche suggèrent que les étudiants de LE s'attendraient le plus souvent à arriver à parler la langue cible dans un laps de temps que « plusieurs, sinon la majorité des enseignants de langue étrangère considéreraient comme une sous-estimation significative de la difficulté que représente l'apprentissage d'une langue » (traduction libre de Horwitz, 1988 : 286). Une étude menée par exemple par Horwitz en 1988 auprès de 241 étudiants débutants de LE à l'Université du Texas nous apprenait effectivement qu'« un nombre substantiel d'étudiants [plus du tiers des étudiants interrogés] présumaient qu'un maximum de deux ans était suffisant pour apprendre une autre langue » (traduction libre de Horwitz, 1988 : 286) et ce à raison d'une heure d'étude par jour. Des résultats comparables

ont été obtenus par Kern qui, en 1993, interrogeait 288 étudiants de première et deuxième sessions de français langue étrangère à l'Université de Californie (Kern, 1995). Plus récemment, Cabezuelo (2005) concluait une étude de cas portant sur les croyances relatives à l'apprentissage oral de l'ELE de quatre étudiants grecs débutants en affirmant que ceux-ci possédaient une connaissance limitée de leurs attentes d'apprentissage. L'auteure mentionnait néanmoins que l'ensemble des sujets interrogés avaient évoqué des attentes non comblées.

Les spécialistes de l'enseignement-apprentissage des langues reconnaissent quant à eux la complexité du processus d'apprentissage d'une L2/LE ainsi que la difficulté particulière que représente le développement des compétences à l'oral (Bordón Martínez, 2004; Brown, 2007; Cabezuelo, 2005; Girouard et Drzystek, 2012; Martínez Carrillo, 2007; Martín Martín, 2004; McLaughlin, 1987; Pinilla Gómez, 2004). Cette complexité se reflète notamment dans les objectifs identifiés dans les programmes et dans les outils d'évaluation des compétences à l'oral de différents organismes officiels. Au MELS, par exemple, on demande aux élèves d'ELE de prendre part à des « [i]nteractions plus [en comparaison à plus ou moins] spontanées, simples et de durée limitée » (MELS, 2007a: 15) après deux ans de formation. Dans ce cas, deux années représentent 200 heures de formation en classe auxquelles s'ajoute un temps d'étude indéterminé. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), dont s'inspire notamment le MEESR et l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) (Turnbull, 2011), suggère pour sa part qu'un « utilisateur élémentaire » puisse « communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers » et qu'il ne comprenne généralement « pas assez pour poursuivre une conversation » (Conseil de l'Europe (CE), 2000: 26). Ce niveau de compétence pourrait être atteint, selon l'Alliance française de Bruxelles-Europe (2011), après 240 heures de formation en classe. C'est donc dire que les attentes des étudiants débutants en ELE relatives au développement de leurs compétences à l'oral, bien qu'elles ne soient pas nécessairement conscientes et très précises, pourraient néanmoins être déçues dès le début de leur démarche d'apprentissage que les spécialistes de la didactique des langues estiment « longue et complexe » (traduction libre de Brown, 2007 : 1).

1.5 Intérêt pour le développement des compétences à l'oral

Enfin, si nous avons choisi de nous pencher sur les croyances relatives au développement des compétences à l'oral en particulier, c'est qu'il semblerait que la majorité des apprenants d'une langue étrangère (LE) considèrent eux-mêmes le développement de ces compétences comme l'objectif premier de leur démarche (Agustín Llach, 2007; Baralo, 2000; Martínez Carrillo, 2007). Citant Rivers et Temperley (1978) et Gauquelin (1982), Cabezuelo (2005) souligne par ailleurs qu'une personne emploierait 80% de son temps à des activités communicatives, 75% d'entre elles sollicitant les habiletés d'expression et de compréhension orales. Cette dimension de l'apprentissage des langues préoccupe également de façon particulière les professionnels du milieu alors que « [l]a langue orale occupe aujourd'hui une place significative dans l'enseignement de l'ELE et [que] nombreux sont ceux qui se consacrent à étudier son développement » (traduction libre d'Agustín Llach, 2007 : 163). Certains organismes officiels du monde de l'éducation accordent enfin une importance accrue au développement de la compétence à l'oral, comme c'est le cas pour le bureau de l'éducation française du Manitoba qui a récemment adopté un nouveau document d'orientation pour ses programmes de français langue seconde qui considère « la maîtrise de la communication orale comme objectif premier » (Girouard et Drzystek, 2012). Le MEESR reconnaît pour sa part que « l'oral occupe une place de choix » (MELS, 2007a: 8) dans l'approche d'enseignement qu'il privilégie et attribue une pondération relative plus importante à la compétence à interagir en espagnol par rapport à celles de comprendre et de produire des textes variés en espagnol dans son cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2010).

1.6 Objectifs et question générale de recherche

Au moment où une nouvelle approche d'enseignement des langues est en cours d'implantation au Québec et au Cégep AT en particulier, et conformément aux recommandations de différents chercheurs du domaine de l'enseignement-apprentissage des langues (Aguirre Solano et Vélez Tenorio, 2011; Agustín Llach, 2007; Cabezuelo, 2005; Horwitz, 1988; Martínez Carrillo, 2007; Messakimove, 2009; Pajares, 1992; Ramos Méndez, 2005), nous proposons un projet de recherche qui vise à mieux connaître et comprendre les croyances des nouveaux apprenants d'ELE de cet établissement. Il s'agit par ailleurs de

rendre ces connaissances disponibles à l'ensemble des agents impliqués dans la démarche des apprenants de langues concernés. Selon Savignon, des « observations de première main » et contextualisées, comme celles recueillies par l'entremise d'entrevues individuelles dans le cadre de notre recherche et analysées conformément aux principes de l'approche ethnographique (voir à cet effet les sect. 3.1.1 et 3.1.2), sont en effet susceptibles de « fournir de précieuses informations aux chercheurs, administrateurs de programmes et professeurs en cours de formation ou déjà actifs dans les environnements concernés ou ailleurs à l'international » (traduction libre de Savignon, 2005 : 646).

Considérant enfin l'intérêt particulier que suscite le développement des compétences à l'oral chez les différents agents impliqués dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues (voir sect. 1.4), nous nous proposons de structurer ce projet autour de la question suivante :

Quelles sont les croyances des étudiants débutants en ELE du Cégep AT à la session d'hiver 2014 relatives au développement de leurs compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures de formation en classe?

Comme nous l'annoncions déjà à la section 1.3, nous traiterons plus précisément ici des croyances des étudiants concernés relatives à l'enseignement-apprentissage des compétences à l'oral en ELE et à la nature de ces compétences particulières. Nous nous intéresserons de plus à leurs attentes quant au développement de leurs compétences à l'oral dans le cadre d'un premier cours de 45 heures de formation en classe. Après avoir exploré plus en détails chacune de ces trois dimensions dans le cadre théorique présenté au prochain chapitre de notre rapport, nous préciserons cette question générale de recherche à la section 2.3, et ce en formulant trois questions spécifiques.

FONDEMENTS THÉORIQUES

Afin de bien cerner notre objet de recherche et les enjeux qu'il implique, nous définirons maintenant de façon plus exhaustive le concept de croyances et passerons en revue les recherches portant sur les croyances en enseignement-apprentissage des L2/LE. Mais d'abord, nous présenterons les plus récentes théories et approches orientant les pratiques dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues et tâcherons de définir la nature des compétences à l'oral et les étapes de leur développement, dimensions qui seront observées dans le cadre de ce projet de recherche.

2.1 Théories, méthodes et approches en enseignement-apprentissage des langues

Selon Brown (2007), il n'y aurait pas à l'heure actuelle de consensus autour d'une théorie de l'apprentissage des langues, mais plutôt différentes hypothèses à savoir comment un individu devient efficace dans une L2/LE. Pour les auteurs du CECR (voir sect. 2.1.3), il n'existerait pas non plus à l'heure actuelle de consensus assez solidement appuyé par la recherche pour que ceux-ci associent l'ouvrage de référence qu'ils proposent à une théorie de l'apprentissage en particulier (CE, 2000). Ces derniers décrivent néanmoins deux courants de pensée dominants dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. L'un, inspiré selon eux des théories élaborées par Chomsky (1965) et Krashen (1981), suggérerait qu'une exposition à des usages authentiques et compréhensibles de la langue soit suffisante pour en permettre l'acquisition grâce aux capacités humaines de traitement de l'information. Précisons à cet effet qu'alors que, pour Chomsky, les manifestations langagières perçues de l'extérieur (*input*) servent essentiellement à activer des connaissances innées d'emblée présentes chez le sujet, l'*input* représente pour Krashen la principale source de connaissance (Lightbown et Spada, 1999). Mais pour en revenir au second courant de pensée évoqué par les auteurs du CECR et qui nous intéresse particulièrement ici, il prétendrait quant à lui que l'enseignement des règles régissant la langue serait suffisant pour que les apprenants réussissent à assimiler celle-ci et à l'opérationnaliser. Brown (2007 : 16-17) associe ce courant à la méthode dite « classique » et basée sur l'enseignement de la grammaire et la traduction. Et ce dernier insiste sur le fait qu'il s'agit d'une méthode qui ne se fonde sur aucune théorie. Quoi qu'il en soit, la majorité des enseignants de L2/LE adopteraient aujourd'hui des pratiques « éclectiques » pouvant être associées davantage à l'un ou l'autre de ces courants de pensée et « admettent [...] que l'apprentissage est facilité, notamment

dans les conditions artificielles de la salle de classe, par la combinaison d'un apprentissage conscient et d'une pratique suffisante » (CE, 2000 : 109).

En ce qui concerne justement l'application pratique des courants de pensée évoqués au paragraphe antérieur, Brown (2007) explique comment différentes méthodes et approches d'enseignement des langues se sont développées parallèlement et en regard des théories behavioristes, cognitives et constructivistes de l'apprentissage, et ce depuis le début du dix-neuvième siècle. Et l'ensemble des auteurs consultés s'entendent pour dire que chaque nouvelle approche ou méthode s'élabore généralement en réaction aux insatisfactions associées à celles qui l'ont précédée, reprenant néanmoins souvent de ces dernières les éléments jugés positifs (Brown, 2007; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). À cet effet, Melero Abadía (2000) explique par exemple comment l'approche communicative s'est développée à la suite de la méthode basée sur l'enseignement de la grammaire et la traduction et de la méthode audio-linguale qui ne semblaient pas permettre aux étudiants de comprendre ou de s'exprimer de façon autonome dans la langue en cours d'apprentissage. Mais elle rappelle bien que l'« enseignement communicatif ne se substitue pas aux méthodologies antérieures » (traduction libre de Melero Abadía, 2000 : 80) desquelles elle pourra par exemple reprendre certains concepts comme celui de « situation de communication » développé par la méthode audio-linguale (Melero Abadía, 2000).

Pour ce qui est de la distinction entre une méthode et une approche, Brown (2007) et Savignon (2005) expliquent que cette dernière est plus souple et intégratrice qu'une méthode. Et Brown précise qu'une approche s'appuie sur des principes de base tout en laissant aux pédagogues le choix « des orientations et techniques particulières » (traduction libre de Brown, 2007 : 18) qui seront ciblées en regard du contexte d'enseignement-apprentissage.

2.1.1 L'approche communicative en enseignement des langues

Cette souplesse constitue bien l'une des principales caractéristiques de l'approche communicative (Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005) qui suscite un intérêt particulier dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues depuis quelques décennies

déjà, et ce au niveau international (CE, 2000; Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; MELS, 2007a; MELS, 2007b, MELS, 2008, Pratima, 2010; Ramos Méndez, 2005; Savignon, 2005; Walcott, 2007). Melero Abadía explique en effet que l'enseignement communicatif des langues se doit d'être « ouvert et flexible » (traduction libre de Melero Abadía, 2000 : 102), notamment puisqu'il tient compte des objectifs et besoins particuliers des apprenants (Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). Et Savignon (2005) souligne justement que les caractéristiques particulières de l'approche pourront varier en fonction du contexte d'enseignement. En fait, selon les auteurs consultés, les fondements théoriques de l'approche sont larges (Browns, 2007) et l'on ne saurait parler d'une théorie de l'enseignement communicatif mais plutôt de certains principes et caractéristiques propres à celui-ci (Brown, 2007; Melero Abadía, 2000, Savignon, 2005).

Premièrement, l'enseignement communicatif d'une langue ne vise pas d'abord la connaissance de cette dernière, mais bien plutôt son utilisation dans des situations réelles de communication (Brown, 2007; Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). Les tenants de cette approche aspirent à voir se développer chez les apprenants des compétences interprétatives et expressives qui leur permettront de fonctionner spontanément au quotidien dans un milieu où la langue cible est privilégiée (Brown, 2007; Melero Abadía, 2000). Ainsi, les activités traditionnellement proposées aux apprenants de langues telles les activités de traduction ou encore les textes à trous ou les activités de transformation, substitution ou répétition ne seront plus considérées comme suffisantes et on proposera souvent à ces derniers des tâches plus complexes (Melero Abadía, 2000 : 100-101). Le jeu de rôles sera par exemple fréquemment exploité dans une classe communicative de langues (Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005) où l'on pourra également demander aux apprenants de lire un texte authentique comme un article de journal et d'en expliquer par la suite le contenu à ses collègues (Melero Abadía, 2000). Des exemples authentiques d'utilisation de la langue seront effectivement présentés en priorité aux apprenants dans une approche communicative (Brown, 2007; Melero Abadía, 2000), soit par l'intermédiaire de documents audio ou vidéo, soit en les plaçant en relation directe avec des interlocuteurs parlant la langue cible.

À ce sujet, mentionnons que Savignon (2005) souligne l'importance de présenter aux apprenants des modèles variés d'utilisation de la langue et de tenir compte du contexte de production d'un texte (écrit, oral ou imagé) au moment de l'interpréter. Pour cette dernière, qui s'entend à cet effet avec les auteurs du CECR (2000 : 11), il serait effectivement insensé d'identifier *un* modèle de maîtrise d'une langue correspondant à son utilisation par un interlocuteur natif, tout système langagier montrant à la fois « instabilité et variance » (Savignon, 2005 : 642). Savignon suggère par ailleurs aux enseignants de langues de chercher à sensibiliser les apprenants à la diversité culturelle et de les préparer à s'engager dans un « dialogue des cultures » (Savignon, 2005 : 644) où le sens d'un énoncé doit faire l'objet d'une « négociation » (Martinez, 2011 : 79; Savignon, 2005 : 645) entre les interlocuteurs. Les auteurs du CECR, qui mettent de l'avant le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle expliquent pour leur part ceci :

L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. [...] Il devient **plurilingue** et apprend l'**interculturalité**. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles (CE, 2000 : 40).

En ce qui concerne la programmation d'une classe communicative maintenant, mentionnons d'abord que les activités qui y sont présentées sont toujours liées de façon manifeste, ce qui contribue à soutenir l'intérêt des apprenants (Melero Abadía, 2000). Et la séquence des activités est définie en regard d'un critère de contrôle, allant des activités les plus dirigées aux plus libres qui exigent davantage d'autonomie de la part de l'apprenant (Melero Abadía, 2000). L'approche concernée revoit d'autre part la place accordée à la grammaire, traditionnellement considérée comme l'élément central dans la progression des apprentissages (Melero Abadía, 2000). L'enseignement communicatif perçoit effectivement celle-ci comme l'*un* des éléments susceptibles de contribuer à l'atteinte d'une communication efficace, au même titre que l'ensemble des composantes de la compétence communicative (voir sect. 2.1.2) (Brown, 2007; Savignon, 2005). Dans une telle

perspective, les méthodes et outils d'évaluation traditionnels doivent aussi être repensés de façon à rendre compte et à favoriser le développement d'une compétence générale et effective des apprenants. C'est du moins ce que suggère Savignon qui oppose l'idée d'une évaluation « globale et qualitative de la réussite des apprenants » à celle d'une « évaluation quantitative portant sur des éléments linguistiques isolés » (traduction libre de Savignon, 2005 : 640). L'écriture d'essais et les présentations en classe comptent parmi les moyens évoqués par cette dernière pour y arriver (Savignon, 2005).

Les options méthodologiques énoncées aux paragraphes antérieurs reposent sur un principe fondamental pour l'approche communicative, soit celui que l'utilisation d'une langue en situations réelles de communication en facilite l'apprentissage (Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). Cette approche privilégie ainsi un enseignement-apprentissage inductif (Brown, 2007; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005), c'est-à-dire qu'on demande d'abord aux apprenants de communiquer dans la mesure du possible pour ensuite seulement leur présenter les éléments (grammaticaux, lexicaux, discursifs, etc.) nécessaires à l'atteinte d'une communication plus efficace. Les contenus présentés aux apprenants sont par ailleurs sélectionnés en fonction des besoins qui émergent au moment de s'exprimer, dans une recherche d'équilibre entre l'exactitude formelle et l'efficacité communicative (Brown, 2007; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). Cette orientation s'appuie sur une conception cyclique de l'apprentissage et suppose qu'un apprenant puisse travailler un thème à différentes reprises, les contenus présentés en lien avec celui-ci se développant et se complexifiant au rythme de leur assimilation (Melero Abadía, 2000).

Aux fondements et caractéristiques de l'approche communicative présentés précédemment, s'ajoute enfin la conception de l'apprenant comme élément central de son apprentissage (Brown, 2007; Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). Cela se concrétise d'abord par le fait que l'enseignement communicatif des langues cherche à tirer profit du bagage linguistique déjà acquis par l'apprenant et de son expérience du monde pour lui faciliter l'accès à la langue cible et à la culture à laquelle s'associe cette dernière (Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). Dans une telle perspective, l'apprenant pourra par exemple avoir recours à l'ensemble de ses connaissances pour

déchiffrer un texte simple mais authentique dans la langue cible, et ce dès les premières étapes de son apprentissage. L'approche communicative accorde également une grande importance aux attentes et aux besoins particuliers de ce dernier de même qu'aux styles d'apprenants (Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). Résulte de cette orientation une révision du rôle de l'enseignant qui se détache de la position centrale qui lui revenait traditionnellement au profit d'une plus grande autonomie de l'apprenant que l'on souhaite responsabiliser face à son apprentissage (Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). Le maître devient une personne ressource qui facilite la progression de ses étudiants (Brown, 2007; Martínez Carrillo, 2007; Melero Abadía, 2000) en leur suggérant notamment des stratégies d'apprentissage et certains critères d'auto-évaluation (Melero Abadía, 2000). Il stimule d'autre part la coopération entre les collègues de classe et entre les étudiants actifs et lui-même (Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000). Certains spécialistes inspirés des théories constructivistes de l'apprentissage s'entendraient d'ailleurs pour dire que l'interaction facilite le processus d'apprentissage des langues (Brown, 2005; Lightbown et Sapda, 1999) et le CECR encourage ouvertement une prise en charge du processus d'apprentissage des langues par les apprenants eux-mêmes (CE, 2000). Martinez précise toutefois que l'enseignant « reste sans aucun doute la référence linguistique, celui qui corrige avec modération et évalue des performances ». « Il définit, organise et fait accepter, grâce à ses interventions, les tâches et le mode de fonctionnement » (Martinez, 2011 : 80). Mais Savignon rappelle encore à cet effet que l'approche communicative admet la diversité, tant en ce qui a trait au « développement » qu'à l'« utilisation » de la langue cible (Savignon, 2005 : 639). Dans le cadre du présent projet de recherche, et comme les instances ministérielles et locale responsables du cours qui nous intéresse s'entendent pour privilégier l'approche communicative, il s'agira de s'interroger à savoir si les croyances exprimées par les participants à notre recherche relative à l'enseignement-apprentissage des langues correspondent aux propositions associées à cette approche.

2.1.2 Compétence communicative et compétence en langues

Selon les auteurs consultés, (CE, 2000; Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000), la création, en 1957, de la Communauté économique européenne aurait contribué pour une large part au développement de nouvelles avenues méthodologiques en didactique des

langues, sa consolidation impliquant un nécessaire plurilinguisme des participants. Comme autre facteur déterminant du développement de l'approche communicative, on reconnaît l'impact majeur de l'élaboration du modèle de la grammaire générative-transformationnelle (Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). Ce modèle, proposé par Chomsky en 1965, suggère une division entre la compétence linguistique et l'utilisation individuelle de la langue en situations concrètes. Il a été complété par Hymes (1972) qui a pour la première fois tenu compte de la fonction sociale du langage dans l'élaboration du concept de « compétence communicative » (Bachman, 1990; Brown, 2007; Canale, 1983; Cabezuelo, 2005; Llobera, 1995; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). Ce dernier aspirait effectivement à l'élaboration d'un cadre conceptuel représentant une compétence d'ordre linguistique qui tienne compte non seulement de connaissances d'ordre grammatical, mais également du caractère approprié des actes de parole, des connaissances quant au moment de prendre la parole, quant à quoi dire, à qui, où et sous quelle forme (Hymes, 1972). Canale et Swain (1980), aujourd'hui considérés comme l'une des références les plus importantes en ce qui a trait à la définition de la compétence communicative (Brown, 2007; CE, 2000; Savignon, 2005), ont élaboré un tel cadre théorique. Les quatre composantes de la compétence communicative décrites par Canale en 1983 sont : a) la compétence grammaticale; b) la compétence sociolinguistique, qui s'intéresse à la justesse des expressions produites et comprises dans les différents contextes sociolinguistiques; c) la compétence discursive et; d) la compétence stratégique, qui fait référence à la maîtrise de l'ensemble des stratégies de communication, verbales ou non (Canale, 1983 : 7-14).

Les auteurs du CECR se sont quant à eux plus récemment employés à détailler un ensemble des connaissances et des compétences qui contribuent au développement de la compétence communicative en langues. Le CE considère que l'apprentissage d'une langue enrichit la culture générale de l'individu et contribue à son développement global. Dans une telle perspective intégratrice, il propose que des compétences d'ordre général (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) soient sollicitées et contribuent au processus d'apprentissage des langues. La figure 2.1 présente les composantes de la compétence communicative en L2/LE telles que présentées dans le CECR. Notons toutefois que les auteurs du CECR se défendent bien d'aspirer à l'exhaustivité et prétendent plutôt vouloir

savoirs culture générale savoir socioculturel aptitudes phonétiques conscience interculturelle	savoir-faire savoir-faire pratiques savoir-faire interculturels	savoir-être attitudes motivations valeurs croyances styles cognitifs traits de la personnalité	savoir- apprendre conscience de la langue et de la communication aptitudes à l'étude aptitudes heuristiques
Compétence communicative en L2/LE			
compétence linguistique compétence lexicale compétence grammaticale compétence sémantique compétence phonologique compétence orthographique	compétence sociolinguistique marqueurs de relations sociales règles de politesse expressions de la sagesse populaire différences de registre dialecte et accent	compétence pragmatique compétence discursive compétence fonctionnelle compétence de conception schématique	

Figure 2.1 Les composantes de la compétence communicative en L2/LE telles que présentées dans le CECR.

fournir des outils pour la description et la classification des différents paramètres impliqués dans la compétence en langues et alimenter la réflexion des acteurs du champ de l'enseignement-apprentissage des langues (CE, 2000).

2.1.3 Les compétences à l'oral et la compétence à interagir oralement du CECR

Les représentations des compétences à l'oral proposées aujourd'hui reflètent et sont influencées par la complexification des concepts plus généraux de compétence communicative et de compétences langagières décrits dans la section antérieure. Nombreux sont effectivement les chercheurs qui considèrent maintenant que l'échange oral implique une négociation du signifié qui se définit en fonction des participants de l'échange ainsi que du contexte dans lequel celui-ci se réalise (Bachman, 1990 ; Baralo, 2000, CE, 2000 ; Bordón Martínez, 2004 ; Savignon, 2005 ; Pinilla Gómez, 2004). Parmi les composantes associées à l'habileté à l'expression orale (EO), Marta Baralo (2000) identifie par exemple : la reconnaissance et la prononciation des structures sonores propres à la langue en cours d'apprentissage, l'apprentissage du lexique et de la grammaire, la reconnaissance du sens attribué par le contexte, la connaissance des signifiés associés à la gestuelle, la connaissance des différentes conventions culturelles ainsi que le développement de la capacité à tenir

compte des différents interlocuteurs. Or, l'EO n'a pas toujours été perçue comme une activité impliquant l'interaction et l'émergence du concept d'interaction orale, plus intégrateur que celui d'EO, résulte de cette évolution conceptuelle.

Les concepteurs du CECR distinguent en effet l'interaction orale, qui se caractérise par l'alternance entre le rôle de producteur et de récepteur du participant qui s'y engage et qui implique la participation d'un ou de plusieurs interlocuteurs, de l'EO qui consiste plutôt en la production d'un texte oral reçu par un ou plusieurs auditeurs (CE, 2000). La compréhension d'un interlocuteur natif, les conversations en contextes formels et informels, la collaboration dans le but d'atteindre un objectif, l'interaction pour obtenir des biens ou des services, l'échange d'informations et les entrevues comptent ainsi pour eux parmi les activités interactives. Et les activités de production (écrite ou orale) comprennent plutôt les monologues descriptifs, les monologues argumentatifs et les déclarations publiques (CE, 2000). Dans le cadre de cette recherche, il s'agira de préciser la nature des compétences à l'oral telles que se les représentent les étudiants concernés, c'est-à-dire soit comme des compétences d'ordre essentiellement expressif ou encore plutôt comme des compétences interactives et plus globales, impliquant également des compétences d'ordre réceptif.

2.1.4 Le CECR et les niveaux de compétence en langues

Concernant le CECR, il convient de préciser que c'est dans le but de fournir une « base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (CE, 2000 : 9) qu'il a été publié par le CE. Ce document décrit notamment les différents paramètres impliqués dans l'enseignement-apprentissage des langues comme par exemple l'élève-usager de la langue, le contexte d'apprentissage ou encore différents types et critères d'évaluation. Il offre de plus un recueil d'outils tels des listes d'activités, des descripteurs et des échelles de progression pour une vaste gamme de compétences générales et particulières impliquées dans l'apprentissage des langues. Et le CECR « définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage » (CE, 2000 : 9). Il présente des grilles pour l'évaluation ou l'auto-évaluation des compétences en langues s'appuyant toutes sur ces niveaux communs de référence qui vont de l'utilisateur élémentaire à l'utilisateur

expérimenté. Cet ouvrage est devenu une référence incontournable en Europe (Parrondo Rodríguez, 2004) et ici même au Canada (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2010) et au Québec alors que l'ACPLS (Turnbull, 2011) utilise notamment les grilles d'évaluation du CECR et qu'il a inspiré certains programmes du MEESR (MELS, 2007a et b et 2008). Pour notre part, nous nous référerons aux niveaux de compétence du CECR et aux descripteurs associés à ces niveaux pour les compétences à l'oral (annexe 1) qui nous serviront d'indicateurs révélateurs des croyances des étudiants relatives au niveau de développement de leurs compétences à l'oral lors d'un premier cours.

2.2 Les croyances dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues

Selon divers auteurs (Pajares, 1992; Cabezuelo, 2005; Ramos Méndez, 2005; Ramos et Llobera, 2010), le concept de croyances en est un particulièrement difficile à définir. Pour illustrer la confusion qui découle de cette difficulté, Pajares (1992 : 309) dénombre une vingtaine d'appellations répertoriées dans la littérature scientifique pour désigner ce concept. Déplorant l'absence de consensus parmi les chercheurs s'étant intéressés aux croyances, ce dernier en appelle à une « conceptualisation claire, [...] une compréhension et une adhésion cohérentes à des significations précises et une évaluation et une recherche appropriées de formes spécifiques de croyances (*specific beliefs constructs*) » (traduction libre de Pajares, 1992: 307). C'est que la confusion évoquée précédemment fait que le concept de croyances ne se prête pas facilement à la recherche (Pajares, 1992; Ramos, 2010). Ce constat mène Pajares à proposer aux chercheurs de s'intéresser à des catégories de croyances (*beliefs about*) (croyances relatives à la politique, à l'art, à l'efficacité personnelle, etc.), pour leur part « assez spécifiques pour être raisonnablement opérationnalisées et plus facilement mesurées», (traduction libre de Pajares, 1992: 326). Cette alternative permet selon lui à des acteurs de champs aussi variés que la médecine, le droit, l'anthropologie et les affaires de considérer les croyances comme un champ légitime de recherche pour leurs disciplines et de libérer ce concept de l'aura de mystère qui fait qu'on l'associe parfois davantage aux domaines de la philosophie ou de la religion (Pajares, 1992: 308).

Dans les sections antérieures du chapitre 2, nous nous sommes intéressés aux trois dimensions associées au concept de croyances relatives au développement des compétences

à l'oral en ELE retenues dans le présent projet de recherche et reprises dans le tableau synthèse suivant :

Concept	Dimensions		Indicateurs
Croyances relatives au développement des compétences à l'oral en ELE lors d'un premier cours (45 heures)	Croyances relatives à l'enseignement-apprentissage des compétences	Compétences à développer et connaissances à acquérir	Approche communicative
		Activités et matériel	
		Rôle et caractéristiques des acteurs impliqués (professeur, étudiant, pairs) incluant les stratégies d'apprentissage	
		Facteurs affectifs	Autres méthodes et approches
		Évaluation	
	Croyances relatives à la nature des compétences		Compétences interactives
			Compétences expressives
	Croyances relatives au niveau de développement des compétences		Introductif ou de découverte (A1)
			Intermédiaire ou de survie (A2)
			Seuil (B1)
Avancé ou indépendant (B2)			

Tableau 2.1 Dimensions et indicateurs associés au concept de croyances relatives au développement des compétences à l'oral en ELE

Une telle représentation nous semble répondre aux exigences de précisions et d'opérationnalité revendiquées par Pajares (1992) pour l'étude des croyances dans le domaine de l'éducation. Les composantes particulières associées aux croyances relatives à l'enseignement-apprentissage qui y sont proposées ont été identifiées dans les travaux de nos prédécesseurs et plus particulièrement inspirées des recherches de Ramos Méndez (2005) et de Cabezuelo (2005), comme nous l'expliquons à la section 2.2.1.2.

Mais pour en revenir au concept global de croyances et pour étoffer notre définition de ce concept clé de notre recherche, il convient de citer quelques idées sur lesquelles s'entendent généralement les chercheurs s'étant intéressés à cet objet d'étude (Pajares, 1992). En ce qui concerne la source des croyances, comme nous le mentionnions déjà à la section 1.2, elles seraient le produit d'un processus d'acculturation qui s'exercerait notamment au contact d'un individu avec son environnement social ainsi qu'à travers son

parcours scolaire (Pajares, 1992). Ainsi, les croyances relatives à l'enseignement-apprentissage des langues résultent, pour Ramos Méndez, de la « socialisation de l'apprenant qui se produit à travers son apprentissage de la langue maternelle et des autres langues tout au long de sa vie scolaire dans un entourage culturel déterminé » (traduction libre de Ramos Méndez, 2005 : 17). D'autre part, plusieurs s'entendent pour reconnaître l'impact des croyances sur les actions des individus qui les entretiennent (Nespor, 1987; Ortega et Gasset, 1959; Pajares, 1992). Ramos Méndez suggère en effet à ce titre que les croyances « ont une valeur interprétative et évaluative, puisqu'elles nous aident à faire face au monde, guidant et orientant nos actions et nos conduites » (traduction libre de Ramos Méndez, 2005 : 16). C'est cette dernière caractéristique qui explique selon nous qu'autant de spécialistes du monde de l'éducation encouragent la recherche sur les croyances des agents impliqués dans le milieu, qu'ils soient enseignants ou apprenants (Aguirre Solano et Vélez Tenorio, 2011; Cabezuelo, 2005; Horwitz, 1988; Martínez Carrillo, 2007; Messakimove, 2009; Pajares, 1992; Ramos Méndez, 2005; Wenden, 1987). C'est aussi l'un des motifs qui a encouragé le développement du présent projet de recherche.

2.2.1 Études portant sur les croyances des apprenants de L2/LE

Comme nous le mentionnions à la section antérieure, un survol des études portant sur les croyances dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues menées depuis la fin des années 1980 nous permettra de préciser encore notre définition de ce concept central de notre recherche, de même que les dimensions qui y sont associées. Cette recension des écrits aura également orienté le choix de la méthodologie adoptée.

2.2.1.1 Historique

Les travaux d'Elaine K. Horwitz peuvent être considérés comme des études fondatrices concernant les croyances des agents impliqués dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues alors qu'ils ont inspiré et été cités dans de nombreuses recherches subséquentes (Aguirre Solano et Vélez Tenorio, 2011; Ellis, 2008; Kern, 1995; Messakimove, 2009; Ramos Méndez, 2005; Sakui et Gaies, 1999; Tanaka et Ellis, 2003). Dans l'article *The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students* publié en 1988, Horwitz présente une recherche descriptive portant sur

les croyances d'étudiants débutants de langues étrangères (espagnol, allemand et français) aux États-Unis quant à l'apprentissage des langues. L'objectif annoncé du projet est celui de « sensibiliser les professeurs et les chercheurs quant à la variété de croyances qu'entretiennent les étudiants et quant aux conséquences possibles de croyances spécifiques pour l'apprentissage des langues secondes et leur enseignement » (traduction libre de Horwitz, 1988 : 284). Pour mener cette recherche quantitative, Horwitz a élaboré un questionnaire contenant 34 items portant sur les croyances relatives à chacun des thèmes suivants : « 1) la difficulté de la langue apprise; 2) les aptitudes en langues étrangères; 3) la nature de l'apprentissage des langues; 4) apprentissage et stratégies de communication; et 5) motivations et attentes » (traduction libre de Horwitz, 1988 : 284), le « Beliefs About Language Learning Inventory » ou BALLI. Certains des résultats de cette étude ont déjà été évoqués à la section 1.2.

2.2.1.2 Les recherches portant sur les croyances en lien avec l'enseignement-apprentissage de l'ELE

Si la majorité des recherches inspirées des travaux de Horwitz s'inscrivent dans l'approche quantitative et bien qu'Aguirre Solano et Vélez Tenorio avancent qu'il est « possible de mener une recherche dans le champ des croyances de manière tant qualitative que quantitative », (traduction libre de Aguirre Solano et Vélez Tenorio, 2011 : 122), d'autres chercheurs (Alfa; 2004; Ellis, 2008; Pajares, 1992; Ramos Méndez, 2005) argumentent que la recherche de type qualitatif est davantage adaptée à l'objet de recherche que représentent les croyances (voir sect. 3.1 à cet effet). Et les recherches qui portent sur les croyances des intervenants impliqués dans l'enseignement-apprentissage de l'ELE s'inscrivent très souvent dans ce dernier paradigme (Agustín Llach, 2007; Alfa, 2004; Cabezuelo, 2005; Martínez Carrillo, 2007; Ramos Méndez, 2005). Nous nous devons néanmoins de mentionner les récents travaux de Messakimove qui a adapté le BALLI au contexte de l'enseignement-apprentissage de l'ELE au Gabon dans le but d'obtenir une information non encore disponible concernant les croyances des étudiants de langues de cette région et qui procède à une analyse quantitative des données recueillies dans une démarche dite « exploratoire et descriptive » (Traduction libre de Messakimove, 2009: 5). Quoiqu'il en soit, les recherches de Cabezuelo (2005) et de Ramos Méndez (2005) dont nous nous

inspirons dans le cadre du présent projet de recherche se situent résolument dans le paradigme de la recherche qualitative.

Cabezuelo (2005) a effectivement mené une recherche ethnographique dans laquelle elle a reçu en entrevues quatre étudiants universitaires grecs débutants en ELE afin de mieux connaître leurs croyances en lien avec l'apprentissage de la langue orale. Quant à Ramos Méndez, elle a complété un doctorat dont la thèse a pour titre *Idées¹ d'étudiants universitaires allemands sur leur processus d'apprentissage de l'espagnol langue étrangère dans une approche par projets* (traduction libre de Ramos Méndez, 2005). Son étude, qu'elle qualifie également d'ethnographique, comporte une analyse de données recueillies dans les journaux de bord de 19 étudiants universitaires allemands débutants en ELE. Cette analyse lui a permis de répertorier 16 catégories thématiques représentatives des propos tenus par les étudiants participants qui ont orienté l'élaboration du guide d'entrevues exploité dans la seconde phase de la recherche. Celle-ci a effectivement mené par la suite des entrevues semi-dirigées avec 13 des 19 sujets d'abord impliqués. Le tableau présenté en annexe 2 reproduit les questions d'entrevues posées par Cabezuelo (2005 : 100 et 102) ainsi que les catégories thématiques identifiées par Ramos Méndez suite à l'analyse des journaux de bord des sujets sondés (Ramos Méndez, 2005 : 170). Il nous permet de démontrer comment les trois dimensions associées au concept de croyances relatives au développement des compétences à l'oral en ELE retenues dans le cadre de notre recherche couvrent l'ensemble des thématiques abordées dans ces recherches antérieures. Nous nous sommes également inspirés de ces dernières recherches pour préciser les indicateurs associés aux croyances des étudiants débutants relatives à l'enseignement-apprentissage de l'ELE, tel que nous le mentionnions à la section 2.2. Soulignons que les premiers participants aux entrevues réalisées dans le cadre de notre projet ont spontanément évoqué l'évaluation qui a ainsi été intégrée parmi les indicateurs associés aux croyances des étudiants débutants en ELE au Cégep AT relatives à l'enseignement-apprentissage de cette LE.

¹ « Ideaciones » dans la version originale.

2.3 Questions spécifiques de recherche

À la lumière de cette rétrospective de la recherche concernant les croyances en enseignement-apprentissage de l'ELE et de la définition du concept de croyances relatives au développement des compétences à l'oral en ELE retenue (voir tableau 2.1), nous sommes en mesure de préciser notre question générale de recherche et de formuler les questions spécifiques que voici :

- 1- Quelles sont les croyances des étudiants débutants en ELE au Cégep AT à la session d'hiver 2014 relatives à l'enseignement-apprentissage des compétences à l'oral en ELE qui correspondent aux propositions de l'approche communicative et celles qui n'y correspondent pas?**
- 2- Les croyances des étudiants concernés relatives à la nature des compétences à l'oral correspondent-elles à une représentation de ces compétences comme essentiellement expressives ou plutôt interactives?**
- 3- Quel niveau de développement des compétences à l'oral peut être atteint suite à un premier cours d'ELE de 45 heures de formation en classe au Cégep AT selon les croyances exprimées par les étudiants concernés?**

Rappelons que nous nous attendons à ce que les résultats présentent à la fois de prévisibles disparités, notamment en raison du contexte d'implantation de nouvelles approches pédagogiques dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues au Québec et au Cégep AT, mais également certaines convergences révélatrices de la culture commune d'appartenance des étudiants concernés par notre recherche.

MÉTHODOLOGIE

Pour mener à bien notre recherche et connaître davantage les croyances des étudiants débutants en ELE du Cégep AT en lien avec le développement de leurs compétences à l'oral lors d'un premier cours, nous avons opté pour une recherche de type qualitatif. Plus précisément, la collecte et l'analyse de données ont été réalisées conformément aux principes de l'approche ethnographique et par l'entremise d'entrevues semi-dirigées individuelles et d'une analyse thématique.

3.1 La recherche qualitative

L'approche qualitative semble particulièrement appropriée dans le cas d'une recherche portant sur les croyances des sujets dans la mesure où celles-ci ne peuvent pas être considérées comme des objets clairement définis et facilement mesurables. Elles sont en effet étroitement liées à la subjectivité de l'individu qui interprète le monde à la lumière des expériences vécues (Alfa, 2004). Cabezuelo souligne que l'approche qualitative permet justement de rendre compte de ce savoir « ambigu, relatif et de caractère provisoire » (traduction libre de Cabezuelo, 2005 : 23). L'ethnologue Patrick Berthier parle pour sa part d'une approche « qui tente de s'introduire dans le flux de pensée des acteurs pour y découvrir l'originalité irréductible de leur vision du monde et la façon dont ils la légitiment » (Berthier, 1996 : 5). Ce dernier rappelle d'ailleurs que, pour les sciences sociales, les « faits bruts, les événements, n'ont pas de sens par eux-mêmes, ce sont les acteurs sociaux qui leur en confèrent un », (Berthier, 1996 : 5). Et l'on se doit ainsi de reconnaître l'implication de la subjectivité du chercheur-même dans le processus (Berthier, 1996; Cabezuelo, 2005; Deslauriers et Kérisit, 1997; Savoie-Zajc, 2004) alors que, comme le souligne Berthier, ce dernier ne peut « éviter que les data par lui enregistrés soient *ses* data, exprimés dans *ses* catégories et de *son* point de vue » (Berthier, 1996 : 13).

Or, pour assurer la crédibilité de la recherche qualitative qui implique une certaine subjectivité, les spécialistes recommandent notamment une observation profonde et prolongée du terrain investigué (Beaud et Weber, 2012; Cabezuelo; 2005; Nunan, 1992). La triangulation, que Savoie-Zajc définit comme une « stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes ou des personnes » (Savoie-Zajc, 2004 : 146),

pourra également être privilégiée. Nunan (1992), qui s'est intéressé plus particulièrement à la recherche concernant l'apprentissage des langues, suggère pour sa part différents moyens pour assurer la fiabilité (*reliability*) de la recherche ethnographique qui s'inscrit dans le paradigme de la recherche qualitative. Parmi ceux-ci, mentionnons l'utilisation de descripteurs avec un bas niveau d'inférence, la révision de la recherche par d'autres chercheurs qui traitent de thèmes similaires et de l'enregistrement des données de terrain sur support audio ou vidéo. Nunan recommande également de rendre explicite le statut du chercheur, de décrire en détail les participants à la recherche, le contexte et les conditions existantes, de définir explicitement les construits et les prémisses impliqués dans la recherche et de présenter avec précision les procédés de collecte et d'analyses de données.

3.1.1 L'approche ethnographique

En ce qui concerne justement cette orientation particulière que représente l'ethnographie, il s'agit d'une approche scientifique qui dérive de l'anthropologie (Nunan, 1992; Ramos Méndez, 2005) et que certains décrivent comme l'une des principales traditions de la recherche en linguistique appliquée (Nunan, 1992: 58). L'ethnographie « s'intéresse à ce que les gens font et à comment ils se comportent et interagissent » ainsi qu'à l'évolution de leurs « croyances, valeurs, points de vue et motivations dans le temps » (traduction libre d'Alfa, 2004: 14). Elle étudie les individus en tant que membres d'un groupe, d'une collectivité ou d'une culture et vise essentiellement « la mise à jour des structures et régularités des phénomènes sociaux » (Laperrière, 1997 : 309). La recherche ethnographique se doit donc d'être menée en contexte et plusieurs recommandent à l'ethnologue une participation active et une présence prolongée auprès de la société étudiée, celles-ci facilitant l'accès aux individus et à la culture du groupe (Beaud et Weber, 2010; Berthier, 1996; Burgess, 1988; Nunan, 1992). Burgess (1988) précise enfin que le contexte de la recherche est physique, spatial, mais également social et qu'il convient de tenir compte de l'ensemble de ces dimensions. « Vos enquêtés [...] sont [...] inscrits dans une histoire plurielle (familiale, professionnelle, locale ou régionale, nationale, etc.) », renchérissent Beaud et Weber (2010 : 265).

Pour en revenir au milieu de l'éducation, Alfa précise que l'objectif de l'« ethnographie éducative » est de fournir de « précieuses données descriptives relatives aux contextes, activités et croyances des participants des milieux éducatifs » (traduction libre de Goetz et LeCompte; 1988, cités par Alfa, 2004 : 14), de décrire les divers points de vue des professeurs et des élèves « afin d'obtenir des explications et de découvrir des modèles de comportements. » (Traduction libre d'Alfa, 2004 : 14). C'est précisément le but de notre recherche dans le cadre de laquelle nous souhaitons mieux connaître et comprendre les croyances des étudiants débutants en ELE du Cégep AT considérées dans leurs singularités, mais en cherchant également les récurrences révélatrices d'une culture partagée. Concernant la généralisation dans la perspective ethnographique, Beaud et Weber soulignent que « l'horizon d'attente de l'ethnographie, ce n'est pas la généralité d'une loi universelle, mais la généralisation partielle : sous telle et telle condition, dans tel ou tel contexte, si tel événement (action) a lieu, alors tel autre événement (réaction) devrait suivre. » (Beaud et Weber, 2010 : 290)

Non seulement la portée de l'analyse est-elle revue en ethnographie, mais l'approche elle-même se détache de la tradition positiviste qui dérive des sciences naturelles alors que la « théorie, dans ce modèle d'approche, n'est pas générée logiquement, selon la méthode hypothéticodéductive, elle est « découverte » dans les data et à partir d'eux. » (Berthier, 1996 :25). Comme l'explique Berthier, « il ne s'agit pas de chercher dans le réel des « preuves » de la validité de la théorie, mais de prêter au réel une attention purgée de ses intentions modélisantes. » (Berthier, 1996 : 12). Et Nunan explique que, en ethnographie de l'éducation, les hypothèses et les généralisations « émergent du contact étroit avec les données plutôt que d'une théorie de l'apprentissage des langues », (traduction libre de Nunan, 1992: 55). Beaud et Weber parlent pour leur part du « style particulier de travail [de l'ethnographe] qui repose sur le va-et-vient entre théorie et empirie, entre fabrication des données et fabrication des hypothèses, entre vérification des données et vérification des hypothèses », (Beaud et Weber, 2010 : 293). La théorie, dans ce paradigme, correspond à une série d'hypothèses qui se « détruisent et se reconstruisent au fil de l'enquête » qui sert à vérifier celles-ci pour en arriver à une théorie la plus pertinente possible mais qui « n'aura pas vocation définitive » alors que « d'autres chercheurs se chargeront de [l'] infirmer ou

d'en préciser le domaine de validité. » (Beaud et Weber, 2010 : 131). La validité de la théorie ne s'associe donc plus essentiellement à l'étendue de son champ d'application. Si on cherche toujours à « prédire et [à] expliquer avec pertinence les comportements étudiés », (Berthier, 1996 : 26), il s'agit d'abord de rendre fidèlement compte de ceux-ci. Ainsi donc, chaque cas « est un événement qu'il faut analyser pour lui-même » en s'intéressant à sa singularité. Il s'agit de « restituer la cohérence de ce cas, [et enfin de] réfléchir sur sa pertinence : cas limite, cas idéal typique, appartenance à une famille de cas.» (Beaud et Weber, 2010 : 178).

3.1.2 Un outil de collecte de données: l'entrevue semi-dirigée

L'approche qualitative et l'ethnographie en particulier admettent différents outils et matériaux pour la collecte des données, privilégiant des stratégies « souples » qui permettent de « préserver l'interaction avec les participants » (Savoie-Zajc, 1997 : 133). Selon plusieurs (Alfa, 2004; Benson et Lor, 1999; Nunan, 1992; Pajares, 1992; Poupart, 1997), l'entrevue semi-dirigée est l'une des stratégies les plus utilisées pour obtenir de l'information en recherche sociale et « permet de recueillir de l'information sur les événements et les aspects subjectifs des personnes: croyances et attitudes, opinions, valeurs ou connaissances, qui ne seraient pas à la portée du chercheur d'une autre façon » (traduction libre d'Alfa, 2004 : 16). Burgess (1988) considère de façon plus générale la conversation, qui peut se réaliser dans différents contextes plus ou moins formels, comme la voie d'accès aux « vies des personnes étudiées en ethnographie éducationnelle », (traduction libre de Burgess, 1988: 140, voir aussi à cet effet, Nunan, 1992 : 150). Quoi qu'il en soit, nombreux sont effectivement les chercheurs consultés qui ont opté pour l'entretien, et plus particulièrement pour l'entrevue semi-dirigée, pour mener à bien leurs recherches concernant les croyances dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues et de l'ELE en particulier (Alfa : 2004; Anaya et Llobera, 2011; Cabezuelo, 2005; Hassan Mohamed, 2011; Ramos Méndez, 2005).

L'entrevue semi-dirigée se caractérise, comme son nom l'indique, par son degré de structuration, celui-ci pouvant être évalué sur un continuum allant de non-structuré à structuré (Nunan, 1992). « Dans une entrevue semi-dirigée, l'intervieweur a une idée générale d'où il ou elle veut que l'interview aille et de ce qui devrait en ressortir, mais il ou

elle n'arrive pas à l'interview avec une liste de questions prédéterminées » (traduction libre de Nunan, 1992: 149). Selon Nunan (1992), cet outil de collecte de données offre plusieurs avantages dont celui de laisser à l'interviewé un certain pouvoir et contrôle sur le cours de l'entrevue et une grande flexibilité à l'intervieweur. C'est cette flexibilité qui donne cet « accès privilégié » (traduction libre de Nunan, 1992 : 150) à la vie des sujets étudiés dont parle Nunan, à ce qui apparaît à Burgess (1988 : 137 et 139) comme la « texture » de celle-ci et qu'il oppose aux « clichés » qui émergent souvent des données recueillies par l'intermédiaire d'entrevues structurées. Dans une même perspective, Beaud et Weber (2010 : 207) considèrent inutile l'utilisation d'un guide d'entretien détaillé dont l'« usage ne correspond pas à l'esprit du travail ethnographique » et vient plutôt légitimer la « conception quantitative des entretiens » (Beaud et Weber, 2010 : 204).

Parmi les avantages associés à cet outil particulier de collecte de données, Ramos Méndez souligne encore que « l'entrevue est une forme de communication avec laquelle nous sommes familiers, ce qui en fait un instrument accessible » (traduction libre de Ramos Méndez, 2005: 157). Alfa précise pour sa part que le style adopté lors de l'entrevue est « généralement populaire, spontané et informel » (traduction libre de Alfa, 2004; 16). Cette particularité permet aux interviewés de parler avec leurs propres mots et en référant à leurs propres concepts (Burgess, 1988) qui pourront plus tard être repris pour l'analyse, comme nous le verrons à la section 3.2.5. L'entrevue semi-dirigée offre de plus la possibilité « non seulement d'analyser ce qui est dit, mais, ce qui est aussi très important, comment c'est dit, permettant de déduire et de décrire en détail le positionnement de l'interviewé face aux thèmes soulevés » (traduction libre de Ramos Méndez, 2005: 157).

Malgré ces nombreux avantages, plusieurs (Alfa, 2004; Nunan, 1992; Ramos Méndez, 2005) mentionnent un obstacle important de la recherche basée sur les entrevues qui consiste en « l'énorme quantité de données que celles-ci génèrent et la complexité de leur analyse » (traduction libre de Ramos Méndez, 2005: 160). Selon Ramos Méndez, « [p]our surmonter cette difficulté, il est important que la préparation des entrevues soit exhaustive » (traduction libre de Ramos Méndez, 2005: 160). Référant à Mason (1996), elle parle « d'une préparation sociale (qui contribue à enrichir l'interaction entre l'intervieweur et

l'interviewé), intellectuelle (qui garantit la construction de connaissances à partir de l'entrevue) et pratique (qui assure la qualité des aspects techniques de l'entrevue) » (traduction libre de Ramos Méndez, 2005: 157). Berthier explique pour sa part qu'il est nécessaire de procéder à « une délimitation préalable des problèmes que l'on se pose, sorte de préenquête qui constitue la propédeutique de la recherche » et qui permet « de dégager avant l'« immersion » dans le terrain, ce qui est et n'est pas important d'après un principe de sélection qui, même sommaire, est seul susceptible de rendre la collecte des données possible » (Berthier, 1996 : 35). Dans une même perspective, Beaud et Weber rappellent qu'un entretien « non directif ne signifie pas entretien anarchique » et que l'intervieweur-chercheur a, « dans la mesure du possible, à conduire l'entretien, à lui imprimer une direction » (Beaud et Weber, 2010 : 215). En ce qui concerne la préparation d'ordre davantage pratique, ces derniers rappellent notamment l'importance de mener l'entretien dans un lieu calme et discret et d'adopter une attitude qui encourage l'expression des sujets interviewés (Beaud et Weber, 2010).

3.2 Devis de recherche

Maintenant qu'a été présenté le cadre dans lequel s'inscrit notre recherche ainsi que les caractéristiques générales de l'outil de cueillette de données auquel nous avons eu recours, nous décrirons le contexte particulier et les étapes de notre propre projet. Nous préciserons également le positionnement de la chercheuse par rapport à son objet d'étude ainsi qu'au contexte de la recherche. Enfin, nous décrirons les modèles qui ont permis de structurer notre principal outil de collecte de données et d'orienter leur analyse.

3.2.1 Population à l'étude

Notre recherche concerne les 130 étudiants inscrits au premier cours complémentaire d'espagnol offert au campus de Rouyn-Noranda du Cégep AT à la session d'hiver 2014. Le tableau suivant définit cette population en fonction de l'âge, du sexe et du programme d'étude auquel étaient inscrits les étudiants concernés.

Population		%
Âge	16 à 20	89,2%
	21 à 25	9,1%
	26 à 30	1,7%
Sexe	Féminin	59,2%
	Masculin	40,8%
Programme d'étude		
Pré-universitaire	Sciences de la nature	2,3%
	Sciences humaines	33,3%
	Arts et lettres	1,7%
Formation technique		56,7%
Accueil et intégration		3,8%
Autre		2,2%

Tableau 3.1 Statistiques concernant les étudiants inscrits au cours complémentaire Espagnol - 207-AAJ-03 à la session d'hiver 2014.

Ces données sociodémographiques ont été compilées et recueillies par l'auteure de la présente recherche par l'entremise d'une fiche personnelle (annexe 3) remplie en début de session par les étudiants concernés. 120 d'entre eux se sont prêtés à l'exercice, soit 92,3% de la population totale. Les données ainsi recueillies ont orienté le recrutement des étudiants reçus en entrevues. En effet, bien que Beaud et Weber soulignent que les « entretiens approfondis ne visent pas à produire des données quantifiées » et n'ont pas pour vocation d'être « représentatifs » (Beaud et Weber, 2010 : 177), nous avons cru de bon nous inspirer de ces chiffres pour cibler un éventail varié de participants parmi les répondants se disant prêts à prendre part à la recherche. Et nous présentons maintenant un tableau décrivant statistiquement les 10 étudiants reçus en entrevues :

Population reçue en entrevues		%
Âge	16 à 20	70%
	21 à 25	20%
	26 à 30	10%
Sexe	Féminin	70%
	Masculin	30%
Programme d'étude		
Pré-universitaire	Sciences de la nature	0%
	Sciences humaines	30%
	Arts et lettres	10%
Formation technique		60%
Accueil et intégration		0%
Autre		0%

Tableau 3.2 Statistiques concernant les étudiants reçus en entrevues dans le cadre du présent projet de recherche.

Des données concernant les expériences antérieures comme apprenants de langues des candidats sondés et des membres de leur entourage ont également été recueillies par l'entremise de cette fiche personnelle et complétées en entrevues. Celles-ci se sont révélées significatives à l'analyse (voir sect. 4.2 à 4.4), comme nous le pressentions au moment de construire la fiche d'informations personnelles présentées aux étudiants membres de la population à l'étude. Pour préserver la confidentialité des participants aux entrevues, nous avons attribué à chacun un numéro allant de 1 à 10 correspondant à l'ordre dans lequel ceux-ci ont été rencontrés. Ces numéros ont servi à les identifier à partir du moment de l'entrevue et lors de chacune des étapes subséquentes de notre recherche. La liste contenant le nom et les coordonnées des participants, de même que leurs fiches personnelles et les enregistrements des entrevues individuelles sont depuis conservés sous clé dans un classeur au domicile de la chercheuse ou encore dans son ordinateur personnel protégé par mot de passe.

Le tableau suivant contient l'ensemble des données personnelles recueillies (soit par l'entremise de la fiche personnelle, soit en entrevue) pour chacun des huit participants dont les témoignages ont finalement été analysés dans le cadre de notre recherche. Nous

n'avons effectivement retenu que huit des dix témoignages sollicités pour l'analyse, en raison de la richesse des données recueillies mais également du temps requis pour leur

Étudiant concerné	Âge	Programme d'étude	Antécédents en apprentissage des langues
Étudiante 2	19	Éducation à l'enfance (4 ^e session)	-Encore beaucoup de difficulté en anglais étudié à l'école; -Membres de l'entourage ne parlent pas bien anglais; -Participera à un stage au Nicaragua pour les études: 1 cours d'ELE = exigence.
Étudiante 3	17	Sciences humaines (2 ^e session)	-Primaire complété à une école anglophone; -Voyage beaucoup avec sa famille; -Fréquentations hispanophones; -Père enseigne l'ALS et parle espagnol; -Grande soeur a suivi cours d'ELE au cégep.
Étudiante 4	18	Sciences humaines	-Anglais: école + contact avec l'Ontario pour les services; -A commencé un cours d'ELE avec sa mère; -A voyagé dans un tout inclus à Cuba; -Contacts hispanophones faits en voyage.
Étudiant 5	19	Travail social	-Parle très bien anglais appris à l'école, par l'entremise de la télé et lors d'un voyage en Allemagne; -Allemand appris lors d'un voyage d'échange-études de 3 mois en secondaire 4; -A déjà été dans un tout inclus à Cuba et aimerait voyager en Amérique latine l'été suivant; -Cousines ont habité au Guatemala 2-3 ans et parlent très bien espagnol sans avoir suivi de cours.
Étudiant 6	27	Technique informatique	-Anglais très bon appris par l'entremise de jeux vidéo, à l'école et dans un environnement bilingue; -DEC de deux ans complété en Ontario; -A voyagé dans le Sud avec sa famille; -Famille bilingue, voire trilingue à son avis; -Petit frère a suivi cours d'ELE au secondaire et apprécié l'expérience.

Étudiante 7	17	Sciences humaines (2 ^e session)	<ul style="list-style-type: none"> -Métisse de l'Ontario; -Parfaitement bilingue, environnement bilingue à la maison; -3 années du primaire complétées en Ontario dans une école francophone; -Père étudie l'ELE de façon autonome; -Sœur a suivi deux cours d'espagnol 1 au secondaire et au Cégep.
Étudiant 8	18	Cinéma	<ul style="list-style-type: none"> -Beaucoup de difficulté en anglais mais aimerait s'améliorer; -Espagnol = obligatoire en arts et lettres, mais suivi en cours complémentaire en raison d'un conflit d'horaire; -Collègues dans son programme ont déjà suivi un cours d'espagnol et connaît quelques personnes en langues; -Une de ses amis a appris l'ELE en voyage; -Parents ne parlent ni espagnol ni anglais.
Étudiante 9	23	Travail social	<ul style="list-style-type: none"> -Difficulté en anglais et au niveau académique; -Déficit d'attention; -Mère a appris à se débrouiller en anglais en travaillant en Colombie-Britannique; -Frère a appris l'anglais en voyageant pour le travail et par l'entremise de jeux vidéo; -Trois amis ont suivi un ou deux cours d'ELE et l'une d'eux lui a parlé de son expérience avec la langue sur le terrain.

Tableau 3.3 Informations personnelles sur les participants à la recherche.

traitement. La sélection de ces témoignages s'est faite de façon partiellement aléatoire. C'est-à-dire que nous avons d'emblée exclu la première participante reçue en entrevue puisque nous étions particulièrement intéressée par les croyances des étudiants manifestement motivés à entreprendre une démarche d'apprentissage de l'ELE et que le témoignage de celle-ci nous a semblé révéler un certain manque d'engagement en ce sens, et ce dès les premières auditions. En ce qui concerne le témoignage de l'étudiante 10, il a tout simplement été exclu puisque nous considérons le matériel analysé suffisamment riche une fois les huit précédents traités.

3.2.2 Recrutement des participants

Pour recruter les participants aux entrevues, nous avons d'abord présenté notre projet de recherche à tous les étudiants inscrits au cours complémentaire *Español 1* du campus de Rouyn-Noranda du Cégep AT à la session d'hiver 2014 lors de rencontres en classe avec la chercheuse. Ces rencontres ont eu lieu dans la semaine du 20 janvier 2014. Nous avons auparavant sollicité et obtenu l'autorisation de l'administration du Cégep AT pour procéder à notre collecte de données par l'entremise d'une lettre (annexe 4). Le projet avait également été présenté à l'ensemble des enseignantes d'ELE du Cégep AT par l'entremise d'une missive acheminée par courriel au courant du mois d'octobre 2013 (annexe 5). L'une d'entre elles a en plus été rencontrée en personne à sa demande afin d'en apprendre davantage sur le projet et sur la démarche de la chercheuse. Les étudiants intéressés à participer aux entrevues individuelles se sont manifestés et ont fourni leurs noms et coordonnées par l'entremise de la fiche personnelle remplie par l'ensemble des étudiants rencontrés dans la semaine du 20 janvier 2014 (annexe 3). Suite à l'analyse des fiches personnelles et d'abord dans un souci de variété, comme nous l'expliquions à la section précédente, dix des étudiants intéressés ont été sollicités par voie téléphonique pour convenir d'une date pour la tenue de l'entrevue. Le lieu du rendez-vous leur a ensuite été communiqué par courriel et ceux-ci ont accordé leur consentement libre et éclairé à la recherche en signant le formulaire (annexe 6) acheminé par la même occasion. Les entrevues ont été réalisées entre le 29 janvier et le 24 février 2014.

3.2.3 Contexte de la recherche

Les étudiants concernés par notre recherche ont choisi le premier cours complémentaire d'espagnol parmi une liste de dix cours complémentaires offerts à l'ensemble des étudiants inscrits au campus de Rouyn-Noranda du Cégep AT à la session d'hiver 2014 (voir annexe 7), à l'exception des étudiants inscrits au programme d'Arts et lettres qui doivent obligatoirement suivre un cours d'espagnol et de ceux inscrits dans le profil langues du même programme qui suivent quatre cours obligatoires d'espagnol. Des étudiants du programme d'Arts et lettres se retrouvent occasionnellement dans le premier cours complémentaire d'ELE plutôt que dans le cours obligatoire, la plupart du temps pour des raisons de conflit d'horaire. Le cours complémentaire qui nous concerne portait alors le nom

d'*Español 1* et le sigle 607-AAJ-03. Il était le premier de deux cours de la « formation complémentaire générale » en espagnol offerte au Cégep AT à la session d'hiver 2014, formation qui « a pour objet d'amener l'élève à connaître les notions de base de la langue espagnole, à s'ouvrir à une autre culture et à faire preuve d'autonomie et de créativité dans sa pensée et ses actions » (Cégep AT, Direction des études, 2014a : 2). Un nouveau plan cadre a été adopté par la direction des études (DÉ) du Cégep AT en décembre 2014 et le premier cours complémentaire d'ELE offert dans cet établissement depuis la session d'hiver 2015 porte maintenant le titre *Espagnol para el turismo 1*, et toujours le sigle 607-AAJ-03 (Cégep AT, DÉ, 2014b). Une étude comparative des deux plans cadres ne permet de constater aucune variation significative quant aux objectifs, contenus et méthodologies prescrits dans ceux-ci. Selon la coordonnatrice du programme de langues modernes du Cégep AT à la session d'hiver 2015, les modifications apportées au premier plan cadre toucheraient essentiellement les thèmes abordés (Giguère, 2014).

Selon le plan cadre du cours complémentaire *Espagnol 1* qui a ainsi été offert à la population retenue pour notre étude, celui-ci visait l'atteinte de la compétence 01P1 décrite dans le devis ministériel pour le programme d'Arts et lettres (MELS, 2003), soit « communiquer dans une langue autre que la langue d'enseignement » (Cégep AT, DÉ, 2014a : 2). Plus précisément, il devrait permettre « à l'étudiant de communiquer dans un espagnol élémentaire sur des sujets de la vie courante », « à l'oral ou par écrit », et ce « de façon restreinte » (Cégep AT, DÉ, 2014a : 4). L'étudiant ayant suivi le cours *Espagnol 1* au Cégep AT devrait aussi être « en mesure de comprendre des textes ou des messages oraux simples portant sur plusieurs sujets des cultures hispaniques » (Cégep AT, DÉ, 2014a : 4). Les objectifs d'apprentissages concernant les compétences à l'oral qui sont identifiés au plan cadre du cours sont les suivants :

- 1-Reconnaître le sens général et les idées essentielles d'un message entendu;
 - 2-Utiliser l'information d'un message entendu pour accomplir une tâche donnée;
 - 3-S'exprimer oralement de façon restreinte et structurée;
 - 4-Associer, en situation de communication, les éléments appris;
 - 5-Reproduire correctement les sons et intonations propres à l'espagnol et
 - 6-Respecter les codes linguistiques (grammaire et syntaxe).
- (Cégep AT, DÉ, 2014a: 4).

Ces objectifs visent quant à nous le développement de compétences fonctionnelles correspondant à celles privilégiées par l'approche communicative (voir sect. 2.1.1) avec laquelle les étudiants du Québec devraient normalement avoir été familiarisés au courant de leur cheminement comme apprenants de l'ALS au secondaire (voir sect. 1.4). Soulignons d'ailleurs à cet effet que le plan cadre pour le cours *Espagnol 1* précise que l'étudiant inscrit à celui-ci « devra acquérir, au collégial, des habiletés de communication pratiques » (Cégep AT, DÉ, 2014a: 2). Mais avant de nous intéresser davantage aux orientations pédagogiques prescrites à ce plan cadre, il convient de mentionner que celui-ci ne contient aucune indication précise quant au niveau de compétence que les étudiants inscrits au cours *Espagnol 1* devraient atteindre après 45 heures de formation en classe, ou encore d'exemples concrets de ce qu'ils seront en mesure de réaliser en espagnol. Enfin, le tableau suivant présente les éléments de contenus abordés dans le cours qui nous intéresse.

Éléments de contenu
<p style="text-align: center;">Contenu communicatif et habiletés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentations et informations d'ordre personnel. • Description et localisation de lieux, d'objets et de personnes. • L'heure. • Expression des goûts et des préférences. • Les chiffres (0 à 1000) • Les membres de la famille. • Les meubles et les pièces de la maison. <p style="text-align: center;">Contenu linguistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le féminin et le pluriel. • Le présent de l'indicatif des verbes réguliers et des principaux irréguliers. • Adjectifs possessifs et démonstratifs. • Syntaxe des formes négatives et interrogatives. • Verbes pronominaux. • Le futur (ir + a + infinitivo).

Tableau 3.4 Éléments de contenu abordés dans le cadre du cours *Espagnol 1* – 607-AAJ-03 offert au Cégep AT à la session d'hiver 2014.

Encore une fois, la liste des éléments de contenu présentée au plan cadre qui nous intéresse aurait pu être davantage détaillée, précisant par exemple les adverbes de lieu à présenter aux étudiants dans le cadre du cours complémentaire *Espagnol 1*. Nous remarquons également qu'elle n'inclut aucun élément d'ordre culturel ou stratégique (stratégie d'apprentissage ou

stratégie d'utilisation de langue), aspects pourtant normalement abordés dans le cadre de cours communicatifs de langues (voir sect. 2.1.1).

En ce qui concerne l'approche pédagogique privilégiée dans le cadre du cours complémentaire *Espagnol 1* au Cégep AT, soulignons d'abord que, bien que l'approche communicative soit dite favorisée lors des périodes d'enseignement magistral en classe, peu de précisions sont données quant à cette orientation. En effet, dans la seule section du plan cadre où cette approche est mentionnée, on se contente d'expliquer que si « la révision de notions grammaticales a en effet sa place dans cette partie, les activités favorisant la pratique (production orale / écrite; compréhension orale / écrite) sont surtout priorisées » (Cégep AT, DÉ, 2014a : 2). La pondération attribuée au cours est de 2-1-3, ce qui signifie que deux heures de cours par semaine devraient être dispensées sous forme de prestation théorique ou magistrale, alors qu'une heure devrait se donner au laboratoire ou encore en classe sous forme d'activités pratiques. De plus, trois heures de travail pratique à la maison sont suggérées (Cégep AT, DÉ, 2014a : 2). Une telle distribution du temps cadre mal avec les propositions de l'approche communicative qui, si elle vise bien l'autonomie et la responsabilisation du sujet apprenant, priorise l'utilisation de la langue cible dans des situations réelles de communication plutôt que la connaissance explicite des règles la régissant (voir sect. 2.1.1).

D'autre part, le plan cadre du cours complémentaire *Espagnol 1* offert au Cégep AT, tout comme le devis ministériel sur lequel s'appuie ce dernier, divisent la compétence générale à communiquer dans une langue autre que la langue d'enseignement en quatre éléments distincts dont ceux de « dégager le sens d'un message oral » et de « s'exprimer oralement » (Cégep AT, DÉ, 2014a : 3 et MELS, 2003 : 69). Or, cette conception ne rend pas non plus compte des dernières avancées dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues qui proposent plutôt de considérer la compréhension et l'expression orales comme des compétences complémentaires toutes deux impliquées dans la majorité des situations de communication rencontrées et où interagissent les différents interlocuteurs (voir sect. 2.1.3). Il convient de mentionner à cet effet que les programmes d'enseignement de l'ALS et de l'ELE pour le secondaire tiennent quant à eux bien compte de cette nouvelle conception (voir

sect. 1.1 et MELS, 2007a : 2). Mais, pour en revenir au cours qui nous intéresse, les activités proposées au plan cadre pour favoriser le développement de la compétence à s'exprimer oralement correspondent bien à celles privilégiées par les tenants de l'approche communicative (voir sect. 2.1.1). Il y est effectivement question de discussions en petits groupes, de jeux de rôles et d'improvisation (Cégep AT, DÉ, 2014a : 5), autant d'activités qui sollicitent l'écoute et impliquent une interaction entre les participants.

Pour ce qui est de l'évaluation maintenant, nous constatons, à la lecture du plan cadre concerné, que de nombreux moyens sont admis dans le contexte du cours complémentaire *Espagnol 1* offert au Cégep AT. Certains parmi ceux-ci s'avèrent plus traditionnels, comme le quiz de grammaire ou la compréhension écrite ou orale, et d'autres plus globaux, comme les présentations orales ou les discussions de groupe (voir sect. 2.1.1). Le choix des moyens d'évaluation y est en fait laissé à la discrétion du professeur, mais ce sous certaines réserves. Par exemple, celui-ci peut recourir à un maximum de trois tests de grammaire par session et la valeur attribuée à chacun d'entre eux ne doit pas dépasser 5% de la note finale accordée aux étudiants (Cégep AT, DÉ, 2014a : 6). De une à trois compréhensions orales peuvent également être réalisées au courant de la session, la valeur de chacune de celles-ci ne pouvant encore excéder les 5% (Cégep AT, DÉ, 2014a : 6-7). Enfin, l'évaluation sommative finale prescrite au plan cadre du cours complémentaire *Espagnol 1* du Cégep AT se divise en quatre parties distinctes, « soit la composition écrite, la présentation orale, la compréhension écrite et la compréhension orale » (Cégep AT, DÉ, 2014a : 7). La présentation orale finale doit être d'une durée de 10 minutes et peut avoir une valeur maximale de 15% (Cégep AT, DÉ, 2014a : 8). « Le thème de la présentation orale est connu de l'étudiant à l'avance afin qu'il puisse s'y préparer » (Cégep AT, DÉ, 2014a : 8). Et les critères sur lesquels s'appuie l'évaluation de cette dernière sont les suivants : conjugaison des verbes et grammaire; organisation des idées, informations claires; prononciation, fluidité; structure des phrases; vocabulaire et respect du thème (Cégep AT, DÉ, 2014a : 7). Bien qu'aucun de ces critères ne tienne compte des compétences sociolinguistique et stratégique impliquées dans les représentations actuelles de la compétence communicative (voir sect. 2.1.2), les compétences grammaticales et discursives sont considérées.

On peut ainsi affirmer que le plan cadre du cours complémentaire *Espagnol 1* offert au Cégep AT jusqu'à la session d'automne 2014 admet des pratiques conformes aux propositions de l'approche communicative et d'autres plus traditionnelles. Et le nouveau plan cadre pour le cours complémentaire d'ELE adopté en décembre 2014 (Cégep AT, DÉ, 2014b) s'inscrit dans la continuité de ce dernier, et ce tant en ce qui a trait à l'approche d'enseignement prescrite qu'aux objectifs et aux éléments de contenus. À cet effet, il nous semble intéressant de rappeler que, comme le mentionnait notamment Melero Abadía, cet éclectisme est aujourd'hui la norme dans le domaine de l'enseignement des langues alors que « la pratique didactique se caractérise par la coexistence de différents courants méthodologiques » (traduction libre de Melero Abadía, 2000 : 80). Selon Savignon (2005), la recherche aurait par ailleurs démontré l'efficacité de l'intégration d'exercices axés sur la forme dans le cadre d'un enseignement privilégiant d'abord le sens (Savignon, 2005). Quoiqu'il en soit, il convient de mentionner que les participants à cette étude ont été reçus en entrevue au courant des cinq premières semaines de cours de la session d'hiver 2014 et que les idées qu'ils ont formulées lors de cette rencontre auront pu être inspirées des pratiques adoptées au Cégep AT, tout comme de leurs expériences antérieures en enseignement-apprentissage des langues.

3.2.4 Relation de la chercheuse à l'objet d'étude et au contexte de la recherche

En ce qui concerne la chercheuse, elle exerce le métier d'enseignante d'ELE depuis près de dix ans. Elle travaille notamment pour le Service de la formation continue du Cégep AT depuis janvier 2012, ce qui lui assure une présence sur le terrain d'étude. Elle a également enseigné au cheminement régulier du même établissement au courant des sessions d'hiver et d'automne 2008 et connaît bien le personnel enseignant ainsi que le contenu du plan cadre concerné par la présente étude. Cette position permet à la chercheuse de se considérer comme une observatrice impliquée, telle que la décrit Berthier (1996). Celui-ci réfère effectivement à Woods (1979) qui évoque son « passé d'enseignant qui », dit-il, rendrait « superflue sa participation dans un rôle officiel » et lui permet de « capitaliser les avantages de l'observation participante sans avoir à en souffrir les difficultés » (Berthier, 1996 : 18), dont celle d'exercer un nécessaire recul réflexif au moment de l'analyse.

Dans un souci de transparence, nous tenons à préciser qu'à part les cours offerts au cheminement régulier du Cégep AT et à deux autres clients reçus en cours privés, l'expérience en enseignement de la chercheuse s'est acquise auprès d'une clientèle adulte relativement plus âgée que la clientèle visée par la présente étude. D'autre part, nous croyons important de souligner que la chercheuse valorise et applique autant que possible l'approche communicative dans son enseignement qui admet également des pratiques plus traditionnelles, incluant la présentation explicite des règles régissant la langue espagnole.

3.2.5 Instruments de collecte de données

L'objectif de notre recherche est de recueillir des informations détaillées nous permettant de mieux connaître et comprendre les croyances des étudiants débutants en ELE au Cégep AT concernant le développement de leurs compétences à l'oral lors d'un premier cours et de rendre cette information disponible à l'ensemble des agents impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage de ces derniers (professeurs, étudiants, administrateurs). Pour ce faire, nous avons mené dix entrevues individuelles semi-dirigées, chiffre inspiré des travaux de Ramos Méndez (2005) et de Cabezuelo (2005) qui ont interrogé respectivement 13 et 4 informateurs pour offrir une analyse détaillée des propos de chacun. Comme nous l'avons déjà expliqué à la section 3.2.1, nous avons finalement retenu huit de ces entretiens pour fin d'analyse, d'abord en raison de la grande richesse de ce matériau, mais également pour respecter certaines contraintes de temps.

Pour ce qui est du guide d'entrevues (annexe 8), il s'inspire de celui de Ramos Méndez (annexe 9) de même que des catégories thématiques répertoriées par cette dernière lors de l'analyse des journaux de bord d'étudiants universitaires allemands invités à réfléchir sur leur processus d'apprentissage de l'ELE (Ramos Méndez, 2005 : 170) et des guides d'entrevues utilisés par Cabezuelo (annexe 10) pour mener une recherche portant également sur les croyances quant à l'apprentissage oral de l'ELE (Cabezuelo, 2005 : II et IV) et menée auprès d'étudiants grecs débutants en ELE. Les propos de Nunan (1992) et de Beaud et Weber (2010) concernant la préparation des entrevues semi-dirigées et plus particulièrement l'utilisation et la constitution du guide d'entrevue ont également orienté notre travail. Pour plus de détails à cet effet, le lecteur pourra consulter la section 3.1.2 du

présent rapport. Mais rappelons ici que, pour Beaud et Weber (2010), l'usage d'un guide d'entretien détaillé « ne correspond pas à l'esprit du travail ethnographique » alors « qu'il n'y a pas à proprement parler de hors-sujet dans un entretien ethnographique » qui aspire précisément à faire découvrir la réalité telle que vécue par les sujets sondés (Beaud et Weber, 2010 : 205-206). Ainsi, les questions posées étaient ouvertes et visaient d'abord à faire raconter (Beaud et Weber, 2010 : 213, Burgess, 1988 : 144). Nous avons inséré en annexe 11 un tableau résumé des questions d'entrevues et des questions spécifiques de recherche auxquelles réfèrent les premières. Nous avons demandé aux candidats de prévoir une heure pour l'entrevue conformément aux recommandations de Beaud et Weber qui y voient une durée minimale, « condition indispensable pour conduire l'entretien en toute quiétude d'esprit, sans avoir à brusquer les choses ou « bousculer » [l'] interlocuteur » (Beaud et Weber, 2010 : 195).

Enfin, comme nous le mentionnions à la section 3.2.1, l'ensemble des étudiants inscrits au cours complémentaire d'espagnol 1 du Cégep AT à la session d'hiver 2014 ont été sollicités pour remplir une fiche personnelle en début de session (annexe 3) afin de recueillir des données relatives aux sexe, âge, programme d'études et langues parlées et apprises de la population à l'étude et qui ont orienté le recrutement des étudiants reçus en entrevues.

3.2.6 Analyse des données

Nous inspirant des travaux de Cabezuelo (2005), de Ramos Méndez (2005) et d'Alfa (2004), nous avons réalisé sur les données recueillies en entrevues une analyse de contenu visant d'abord à répertorier l'ensemble des croyances évoquées par les participants en lien avec notre objet d'étude, soit le développement de leur compétences à l'oral en ELE lors d'un premier cours de 45 heures de formation en classe au Cégep AT. Pour ce faire, nous avons appliqué la méthode de l'analyse thématique décrite par Paillé et Mucchielli (2012) et qui aspire à la « transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 232). Cette approche analytique mène d'abord à la présentation d'une « représentation synthétique et structurée [de l'ensemble] du contenu analysé » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 257) et qui permettra de rendre compte des relations qu'il est possible d'établir entre les différents thèmes répertoriés.

Si Paillé et Mucchielli suggèrent l'arbre thématique, nous avons plutôt opté pour des tableaux synthèse plus faciles à manipuler par l'entremise du traitement de texte utilisé pour l'analyse. Les relations de parenté, de récurrence et d'opposition perçues entre les thèmes ont pu y être identifiées, notamment grâce à des regroupements en rubriques et à un code de couleurs que nous expliquons à la section 4.1.

Comme Paillé et Mucchielli le soulignent eux-mêmes, une représentation générale comme celle offerte par l'arbre thématique ou les tableaux synthèse « dépersonnalise les logiques individuelles » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 288). Or, dans le cadre d'une étude ethnographique qui reconnaît la singularité et l'intérêt de chacune des expériences vécues, il est également possible de rendre compte de cette singularité que nous estimons porteuse de savoirs complémentaires. C'est ce à quoi nous nous sommes appliqués en présentant par la suite une analyse détaillée de trois cas particuliers, analyse qui nous permet de mieux cerner la cohérence interne de chacun de ces cas. Cabezuelo (2006) et Alfa (2004) avaient d'ailleurs opté pour une telle analyse approfondie d'un nombre limité de cas. Quant à Ramos Méndez (2005), sa thèse de doctorat contient notamment sept analyses détaillées des propos tenus par le même nombre d'étudiantes, soit dans leur journal de bord, soit en entrevue. Elle inclut également une discussion générale où elle s'intéresse aux différentes thématiques répertoriées lors de la première étape de l'analyse et dans laquelle elle mentionne notamment le nombre de sujets ayant abordé chacune d'elles. À l'image de cette dernière, et comme Paillé et Mucchielli jugent pertinent de le faire (2012 : 268), nous avons noté le nombre d'occurrences des croyances répertoriées dans le corpus à l'étude et ce, bien que nous n'aspinions pas à la généralisation des résultats obtenus. Nous avons ainsi indiqué entre parenthèses, à même nos tableaux synthèse, le numéro des participants ayant évoqué chaque thème de façon à donner un aperçu des idées les plus répandues chez ces derniers.

En ce qui concerne le déroulement de l'analyse, nous avons d'abord effectué plusieurs lectures du corpus comme le suggèrent Paillé et Mucchielli (2012 : 240). Lors de cette première étape, ces derniers recommandent au chercheur d'adopter une attitude phénoménologique grâce à laquelle les données sont considérées avec le plus grand respect possible de leur essence. Il s'agit en effet pour le chercheur, dans le cas de données

d'entrevues par exemple, de lire les témoignages pour ce qu'ils sont, en se dégageant de tout préjugé ou prénotion (Nunan, 1992; Paillé et Mucchielli, 2012). Amadeo Giorgi définit la réduction phénoménologique à laquelle correspond cette approche comme une démarche où l'analyste se détache de ses connaissances préalables pour s'intéresser le plus ouvertement possible au phénomène tel qu'il se présente à la conscience du sujet sondé (Giorgi, 1997 : 347). Cette attitude est maintenue tout au long de l'analyse et ce dès l'étape de la transcription des entretiens (voir code de transcription en annexe 12) alors que, comme le soulignent Beaud et Weber, il convient « d'écouter de manière attentive, minutieuse, avec un soin presque maniaque [...] où la transcription exacte des mots justes est essentielle » (Beaud et Weber, 2010 : 214). Berthier s'entend avec ces derniers pour reconnaître l'importance des mots utilisés par les sujets sondés qui pourront être repris en cours d'analyse pour formuler les thèmes retenus. C'est d'ailleurs ce que nous avons choisi de faire, conformément aux principes de l'approche ethnographique et tentant de demeurer le plus fidèle possible aux propos des participants à la recherche.

Dans un second temps de la démarche, il s'est agi de générer progressivement les différents thèmes suggérés par les textes en privilégiant d'abord l'accumulation avant de passer à l'étape des regroupements (Paillé et Mucchielli, 2012 : 244). Pour ce faire, nous avons eu recours au traitement de texte et à la fonction de commentaires du programme Word pour identifier d'abord les thèmes en marge du texte (annexe 13). Nous avons par la suite répertorié les thèmes identifiés pour chacune des transcriptions dans un relevé de thèmes ventilé correspondant au modèle décrit par Paillé et Mucchielli (2012 : 277) (voir exemple en annexe 14). Ce sont ensuite les relevés de thèmes que nous avons analysés, nous montrant à l'affût « des possibilités d'associations entre les thèmes [...], de leurs dissemblances, oppositions, dépendances les uns aux autres » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 257). À partir de là, et conformément aux suggestions de Paillé et Mucchielli, des ensembles thématiques saillants nous sont apparus, ceux-ci correspondant à des « liens manifestes » entre les thèmes. Il s'est enfin agi pour nous d'identifier des axes thématiques correspondants à des « regroupements transversaux plus englobants » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 283) et qui sont devenus les rubriques de nos tableaux synthèse (voir sect. 4.1). À cet effet, Paillé et Mucchielli rappellent que tout ce travail d'analyse se réalise en mode

spéculatif et que les relations recherchées ne sont jamais explicites. Il revient à l'analyste de les mettre en évidence et de les « faire valoir » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 281) en s'appuyant sur les données recueillies. C'est notamment ce à quoi a servi notre journal d'analyse, outil dans lequel nous avons répertorié l'ensemble de notre démarche d'analyse et auquel nous avons pu nous référer pour expliquer le cheminement nous ayant mené des données empiriques à la représentation schématisée que nous présentons dans le prochain chapitre et qui est suivie de l'analyse détaillée de trois des entretiens réalisés dans le cadre du présent projet de recherche.

ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION

L'analyse thématique réalisée sur les données a mené à l'élaboration de tableaux synthèse rendant compte de l'ensemble de croyances évoquées par huit des participants reçus en entrevue. Cette organisation met également en évidence les relations de parenté, de récurrence et d'opposition identifiées entre les différentes croyances répertoriées. Nous présentons par la suite une analyse détaillée de trois cas qui visait à mieux comprendre le contexte d'émergence de ces croyances et qui aura permis d'illustrer la cohérence du système de croyances de chacun des sujets concernés. L'ensemble de ces analyses a permis de répondre aux trois questions spécifiques de recherche formulées à la section 2.3, comme nous le démontrons en conclusion dans le chapitre suivant après avoir d'abord présenté ici l'ensemble de nos résultats.

4.1 Synthèse des croyances des étudiants débutants en ELE au Cégep AT quant au développement de leurs compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures

Les croyances relatives au développement des compétences à l'oral en ELE exprimées par les huit étudiants dont les témoignages ont été retenus pour l'analyse ont d'abord été répertoriées dans des tableaux synthèse. Une telle organisation de l'ensemble du contenu analysé nous permet de repérer certaines idées récurrentes et d'autres croyances contradictoires qui pourront à notre avis intéresser les acteurs impliqués dans l'enseignement-apprentissage des langues tant à l'international qu'au Québec et au Cégep AT en particulier. Celles-ci seront comparées aux principes et concepts orientant les pratiques actuelles dans le domaine de la didactique des langues dans ces milieux, comme dans différentes régions du monde (voir sect. 2.1. et 3.2.3). Mais les tableaux synthèse résultant de l'analyse générale permettent avant tout de constater l'étendue des croyances avec lesquelles les étudiants débutants des cours d'ELE au Cégep AT entreprennent leur apprentissage.

En ce qui concerne l'organisation des données, elles ont d'abord été regroupées en rubriques numérotées, révélatrices des liens de parenté perçus entre les croyances exprimées (voir annexe 13). Celles formulées par quatre étudiants et plus ont par ailleurs été surlignées en gris, de façon à rendre plus facile le repérage des idées qui faisaient consensus chez au moins la moitié des participants. Les numéros des étudiants (voir sect. 3.2.1) ayant exprimé chacune des croyances répertoriées ont également été inscrits entre parenthèses à la suite de celles-ci, ce qui permet de connaître le nombre précis d'étudiants les ayant évoquées. Cette

indication offre également la possibilité de repérer l'ensemble des croyances exprimées par un participant en particulier. Nous tenons à souligner que le fait que le numéro d'un étudiant ne soit pas associé à l'une ou l'autre des croyances listées dans nos tableaux synthèse ne saurait signifier que cet étudiant n'adhère pas à la croyance évoquée par ses collègues. Cette absence veut tout simplement dire que l'idée concernée n'a pas été formulée par celui-ci en cours d'entrevue. Enfin, dans nos tableaux synthèse, les croyances contradictoires ont été identifiées par une même lettre minuscule et majuscule et mises en évidence dans des cellules noires.

4.1.1 Croyances relatives à l'apprentissage de l'espagnol

Le premier tableau présenté concerne les croyances portant spécifiquement sur l'apprentissage de la langue espagnole. Parmi les éléments qui ont ici retenu notre attention, outre la grande variété de croyances exprimées par les huit étudiants dont les entretiens ont été analysés, soulignons d'abord que la moitié de ceux-ci ont formulé l'idée que l'espagnol ressemble au français (étudiants 2, 3 et 7) ou soit une langue plus simple que le français (étudiant 6) comme en témoignent les données répertoriées à la rubrique 1.1.1. Interrogés quant aux difficultés anticipées dans leur premier cours d'ELE, deux ont dit s'attendre à ce que ce soit assez facile (étudiants 7 et 9) et quatre étudiants (2, 6, 8 et 9) ont pour leur part dit s'attendre à ce que l'apprentissage de l'espagnol soit plus facile que l'apprentissage de l'ALS (voir rubrique 1.1.2), ce qui porte à un total de six le nombre d'étudiants anticipant une certaine facilité. Sans offrir une information précise quant aux croyances relatives au niveau de développement des compétences à l'oral qui pourrait être atteint dans un premier cours d'ELE au Cégep AT, ces affirmations pourraient laisser présumer des attentes relativement ambitieuses.

Tableau 4.1 Croyances des étudiants débutant en ELE relatives au développement des compétences à l’oral lors d’un premier cours de 45 heures – croyances associées à la rubrique « Apprendre l’espagnol »

Croyances des étudiants débutants en espagnol langue étrangère relatives au développement des compétences à l’oral lors d’un premier cours de 45 heures			
1. Apprendre l’espagnol			
1.1 Croyances relatives à la langue espagnole	1.2 Attentes quant au premier cours	1.3 Idées relatives au développement de la compétence à parler	1.4 Objectif final

1.1 Croyances relatives à la langue espagnole	1.1.1 Comparaison aux langues connues	a- Ressemble au français (2-3-7) et à l’anglais (3-7)	Ressemblances sur le plan lexical(3) avec français(2-7-9)	
			Verbes du français(6-7)	
			Certaines règles grammaticales du français(7)	
		Plus simple que le français(6)	Vocabulaire moins riche(6)	
			Présent = temps de verbe exploité la majorité du temps(6)	
	1.1.2 Difficultés		Langue compliquée(2)	
			Varie selon les régions(4-6)	
			A- Prononciation différente de celle du français(3-5-6-7), difficile pour certains(2), mélangeante(6)	
			Prononciation peut faire la différence entre le sens de deux mots(8)	
			Traduction mot pour mot pas toujours possible(7)	
	1.1.3 L’espagnol dans le monde		Vrai espagnol compris à l’international(4)	
			De plus en plus populaire(6) / présent dans les chansons de cultures même non-hispanophones(8)	
			Quelques expressions en espagnol connues depuis toujours(8)	
	1.1.4 L’espagnol en voyage		Compte parmi les deux langues les plus utiles dans un monde multiethnique(4)	
			Bonne langue pour voyager(4-5)	
			Anglais souvent privilégié par les natifs pour les échanges avec les touristes(7) non-hispanophones(3)	

1.2 Attentes quant au premier cours	1.2.1 Vécu de la classe	S'attend à aimer son cours peu importe ce qui y sera présenté(3)	
		Étudiants presque(9) tous de même niveau(2-3-8)	
	1.2.2 Utilisation du français et de l'espagnol en classe	b-Maximum d'espagnol sans mettre en péril la compréhension (3-4-8) et espagnol exclusif par les étudiants(3)	Encourage à utiliser la langue(3)
			Permet de se familiariser avec la prononciation(3-6)
			Facilite l'intégration(2)
			Capte l'attention(5)
			Peut inciter à déduire le sens du message et à prendre conscience de ses aptitudes(5)
			Oblige à se concentrer et à s'ajuster mais sans trop déstabiliser et surcharger les étudiants(2)
			Permet compréhension +contact avec la langue cible(7)
	b-Plus d'espagnol que de français dès le début (9) / progression (2-9) menant à espagnol exclusif après 40 heures(2)	B-50% français, 50% espagnol (7)	Espagnol exclusif = beaucoup trop rapide et ferait décrocher les étudiants (5), difficile(2)
		B-60% français, 40% espagnol, français à privilégier pour les explications théoriques(5)	
		Différentes formules quant à l'utilisation de l'espagnol par le prof = acceptables et efficaces(8)	
	1.2.3 Connaissances et compétences travaillées, contextes abordés	1.2.3.1 Compétences générales	Compétence à communiquer(8)
			Prononciation(2-4-5-7-8)
			Débrouillardise(7-9) / différentes façons de s'exprimer, incluant le langage non verbal(2)
			Développer sa confiance(8)
			Un peu l'écrit(4)
		1.2.3.2 Compétences particulières	Comprendre un peu(9)
			Se présenter(8) / connaître une personne(nom(9), profession, âge, provenance, intérêts)(2-4-5-6-7)
			Être poli(8)
Décrire des choses (couleurs et formes)(3)			
Nommer les objets qui nous entourent(3), dire si on veut quelque chose(3-4-9)			
Commander (3) des choses simples(6) et expliquer ce que l'on veut(4) au restaurant(6) / mais pas au restaurant (4)			
Acheter des choses (combien ça coûte?)(5-6-7-8) au marché public(7)			
Faire des activités(4)			
Réserver une chambre d'hôtel(6-7)			
Trouver un endroit(7-8), décrire un itinéraire(2-5-6) (droite/gauche(7))			
Communiquer sommairement lors d'incidents qui peuvent survenir en voyage (ex. : un accident)(3)			

1.2 Attentes quant au premier cours	1.2.3 Connaissances et compétences travaillées, contextes abordés	1.2.3.3 Connaissances	Espagnol standard(4)		
			L'alphabet(2-5-8)		
			Les chiffres(2-5-6-7-8)		
			L'heure(5)		
			c- Base de vocabulaire(4-5-8) (frère-sœur, mère-père(2), les aliments(3), passeport(4), aéroport(7)) / mots permettant de communiquer et de formuler des phrases(3) / formules pour se débrouiller (Où sont les toilettes?(2), Milliards(2-6-8-9), Comment ça va?(2-6-9), Comment ça s'épelle?(2), à l'aéroport(7))		
			C-Structure des phrases(4-5-6)		
			C-Verbes de base(4) (vouloir(3))/ Fonctionnement des verbes(6), peut-être les temps de verbes(3)		
			C-Bases de la grammaire(7)		
			Forme interrogative(6)		
	Éléments culturels(2-5)	Peut-être pas essentiel(5) mais intéressant(2-5) En complément des contenus obligatoires une fois ceux-ci couverts(5)			
	1.2.4 Niveau de développement des compétences	1.2.4.1 Compétence générale		Pas d'idée précise(3-8-9)	
				Base pour poursuivre l'apprentissage(2-4-5-7)	
			A1- A2	Pas de compétence suffisante pour voyager seule(4) / initiation pour répondre aux besoins immédiats(2-9) / connaissance limitée de la langue(8)	
			B1	D-Se débrouiller en voyage(4-5-7)	
		1.2.4.2 Parler / échanger		Pourrait avoir surprises/curiosité quant à son avancement (5-6)	
			A1	Pas parler espagnol(4-9), Énonces imparfaits, mots, formules et phrases mémorisés (3-6-7)	
			A2	Conversations simples et fastidieuses(4-5-6-7-9) / Recours à des compétences stratégiques (Brown, 2007) (5-7)	
			B1	Échanges fastidieux dans son domaine de spécialité(6) mais pas un autre domaine technique(6)	
		1.2.4.3 Comprendre	B2	E-Bien comprendre et se faire bien comprendre(6-8) / bonne aise(2)	
A2			f-Compréhension des phrases informatives(7) / Comprendre des itinéraires(2) facilement(9)		
A2	Lire des phrases, mais pas un livre(3)				
1.2.4.4 Écrire	B1	Comprendre l'essentiel d'un message ou échange(7) en se repérant à partir de mots(6) ou explications mais pas comprendre un texte difficile(5) / Être capable d'écouter des émissions télé en espagnol avec supports(répétitions, sous-titres dans la langue cible)(6)			
	B1	f-Comprend des les premiers cours(7) / maîtrise la lecture(6)			
		A2	Compétence limitée (pas écrire des textes de 300 mots)(6-7)		

1.2 Attentes quant au premier cours	1.2.5 Difficultés anticipées	1.2.5.1 Degré	F-Assez facile(7-9)		
			Plus facile que l'anglais(2-6-8-9)	Dans mesure où connaît déjà le français et l'anglais(6)	
			Ressemble plus au français que l'anglais, accent moins difficile(8)		
		1.2.5.2 Éléments	G-Difficile(6-8)		
			Parler espagnol(3-9)		
	Complètement nouveau(9)				
	3 heures consécutives de cours(2)				
	1.2.6 Activités	Peu d'heures de formation(6-8)			
		Présentation de la théorie précède mise en pratique(5-6-9)			
		Pratique de l'oral(7-9) avec les collègues(3-9) et le professeur(3) (mots et sons(3))			
		Activités à partir d'extraits vidéo (20 minutes)(6)			
		Listes de vocabulaire(7)			
	1.2.7 Évaluation de l'oral	1.2.7.1 Formule	Ensemble des interventions évaluées(2)		
			h-Présentation apprise(3-7-9)	Permet d'évaluer aussi bien qu'un échange avec prof(6)	
				Deux minutes dans une langue méconnue = long, exigeant (6)	
		1.2.7.2 Critères d'évaluation	H-Discussion avec un collègue(5) ou prof(2-3-5-6)	Permet de cibler les forces et les difficultés de façon plus précise qu'une présentation à deux(6)	
				i-Formulation(2), prononciation(2-7-9), compréhension(2-7)	
I-Sommative ne devrait pas tenir compte de la formulation et de la prononciation(3)					
Choix des mots(9)					
1.2.7.3 Vécu		Utilisation correcte du contenu appris(7)			
		Engendre stress(7)			
		Fait un peu peur(6)			
Note pas prioritaire(6)					

1.3 Idées relatives au développement de la compétence à parler	1.3.1 Importance accordée		Prioritaire(2-3-4-5-6-7-9) et même suffisant pour quelqu'un qui n'étudie pas en langues(8)	
			Nécessaire pour communiquer avec les gens(3-4)	
	1.3.2 Dimensions impliquées		Prononciation(8)	
			Connaissance de la langue / structure des mots(5) et des phrases(4-6), fonctionnement des verbes(6)	
			Compréhension(2-5-6-7-8)	
	1.3.3 Activités et facteurs favorables	1.3.3.1 Activités interactives	Échanges oraux avec les collègues (2-3-4-5-6-9) et l'enseignant(2-3-4)	Situations réelles d'échange(4)
				Impliquent spontanéité et débrouillardise et favorisent davantage l'apprentissage qu'une présentation orale(3)
			j-Interactions spontanées avec prof devant le groupe(7)	Impliquent le recours aux connaissances apprises(3-9)
				Aident pour la gêne(4-9), permettent de connaître les collègues(4)
				Surprenantes et obligent à se concentrer(7)
		1.3.3.2 Activités expressives	Présentations orales (2-3-4-6-7-8-9) en équipes(2) de mises en situations réelles et exploitant du contenu utile(4)	Permettent au prof de vérifier l'avancement des étudiants(7)
				Exige patience de la part des interlocuteurs natifs(6)
				Encouragent le parler(7), permettent pratique de la prononciation(8)
				Situations authentiques vu stress impliqué et discours pas parfait(7)
				Potentiellement gênant et frustrant(4)
		Stimulant, occasion de divulguer des sujets d'intérêt(2)		
		Demandent écriture préalable(4-6-8-9), mémorisation (3-8-9) et naturel simulé(9)		
		Exigent clarté, cohérence et aise devant un groupe (2)		
		Exigent temps de préparation(6-9), étude(6) et pratique(8-9)		
		Demandent implication de tous les participants(6-8-9) et bonne communication entre les co-équipiers(6)		
		Activités de répétition à l'aide de C.D.(3)		

1.3 Idées relatives au développement de la compétence à parler	1.3.3 Activités et facteurs favorables	1.3.3.3 Activités d'écoute	Présentation en espagnol d'informations culturelles par prof(5)	
			k-Écouter, traduire et chanter des chansons(2-7-8)	Divertissant (2-6-7), dynamique (2-7-8), original(2-8) Versions traduites facilitent la compréhension(7)
			k-Extraits audio avec débit lent, chansons simples(6)	Permet de se repérer à partir de quelques mots et donne impression de comprendre(6)
			Écoute de films / émissions télé dans la langue cible (2-4-6-7-8)	Activité différente(6)
				Vraiment axé sur l'écoute(6)
				Permet de visualiser l'échange(2-6)
				Exemples authentiques avec variations dans le débit(6) et recours aux régionalismes(6)
				Possibilité d'élaborer des activités adaptées au niveau des étudiants à partir de ceux-ci (6)
			Avec sous-titres en français(6-7-8)	Permet pratique même dans nn contexte défavorable (fatigue ou environnement bruyant)(6) Développement du vocabulaire (7)
			Avec sous-titres dans la langue cible(6)	Facilitent la compréhension (6) Aident à se concentrer sur la prononciation(6)
		Exercices de compréhension(9) à partir d'extraits vidéo (6)	Permettent de pratiquer l'oral, la lecture et l'écrit (6)	
			Encouragent l'écoute active (6)	
			Intéressant et moins exigeant que l'écoute de chansons rapides (6)	
		1.3.3.4 Écriture	Activités écrites(4-7-8) variées (4) incluant la traduction(7)	Développement du vocabulaire(7-8) et familiarisation avec expressions propres à la langue(7)
				Présentent différents exemples d'utilisation de la langue(4)
			Rédaction et pratique orale de phrases et mots à mémoriser(3-7)	Soutien possible de non-hispanophones(3-7)
			Échanges par écrit avec des natifs(4)	
			Notes au tableau (9)	Compensent trouble d'attention(9)
			Notes de cours(6-9)	Permet révision à l'extérieur du cours(6-9)
		1.3.3.5 Autres activités et facteurs	Pratiquer le plus souvent possible le « parler »(2-3-5-6-7-9)	
			Cours(3-5-8)	Nécessaire pour apprendre à bien parler(3), mais on peut réussir le cours sans en arriver à bien parler ou apprendre nn maximum(3-5-8)
			Cours de vocabulaire (5) / phrases et des listes de mots à lire et à mémoriser(3)	
			Évaluation de l'oral (2-5)	Rétroaction du professeur / mise au point sur l'apprentissage(5)
Ressources informatiques(2-3-4-5-7-8-9)	Activités d'écoute(9), d'écriture et de prononciation(2-3-4-5-7-8) qui peuvent aider à l'apprentissage des structures de phrases(3)			

1.3 Idées relatives au développement de la	1.3.3 Activités et facteurs favorables	1.3.3.5 Autres activités et facteurs	1- Collègues (2-3-5-7-8)	Tests sur les notions de base(2) Programme d'échange en direct pour pratique avec collègues(7) Occasion de pratiquer même à l'extérieur du cours(2-4-7-8) Peuvent encourager à parler en espagnol en le faisant eux-mêmes(4) Collègues plus avancés servent de modèle et encouragent à aller plus loin(6) Familiarisation avec différentes façons de parler(2) Échange de trucs et conseils(3)
				Environnement où on entend de l'espagnol (2-3-4-5-7)
				Préparation aux examens / étude(2)
				Volonté d'apprendre(3) et efforts(8)
			Même niveau des étudiants(3)	Rend plus à l'aise de parler(3)
			Disposition de la classe en U(4)	Intime, tout le monde se voit(4)

1.3 Idées relatives au développement de la compétence à parler	1.3.4 Activités et facteurs nuisibles	J-Questions directes de prof devant le groupe (2)		Déstabilisant(2-9), gênant(2) et stressant(9) Ne donnent pas l'occasion à tous de pratiquer(9)	
		Gêne(2-4-7), peur de parler, d'essayer(7)			
		L-Collègues(2-9)		Collègues connus de longue date = intimidants au moment de parler(2) Collègues pas connus=gênants(9) Collègues pas volontaires pour se pratiquer à l'extérieur du cours (9) Collègues qui ont tendance à déraper(6) Impossible de se concentrer sur la prononciation(6)	
		K-Chansons et extraits audio au débit rapide(6)		Étourdissant et exigeant en fin de cours(6)	
		Humour peut favoriser retour au français(3)			
	1.3.5 Connaissances et habiletés requises pour apprendre à parler	Capacité d'analyse et d'adaptation(7)			
		Vocabulaire contextualisé (pas seulement des listes de mots)(3)			
		Voir la structure des phrases(4-6) et le fonctionnement des verbes(6) permet d'en construire une variété(4-6)			
		Prononciation et intonation(2-5-6-7-8)		Pour se faire comprendre(6-7-8) et comprendre(2-5-7)	
		Alphabet(2-7)		Permet de bien prononcer(2-7) et comprendre(2)	
	1.3.6 Lien avec le développement des autres compétences et autres idées associées à leur développement	Écrit(4)			
		Possibilité de recourir à l'ensemble de ses connaissances en langues pour communiquer(4)			
		1.3.6.1 Écriture	Écoute et parler précèdent l'écriture → Formulation à l'oral oriente formulation à l'écrit(7) Peut soutenir le parler mais de façon secondaire(7)		
		1.3.6.2 Écouter / comprendre	M-Impliqué dans développement de la communication orale/compétence à dialoguer(2-3-6-7-8)		
			M-À développer lorsqu'on étudie en langues(8) Connaissance des régionalismes facilite la compréhension(4) et accent la complique(6)		

1.4 Objectif final	Apprendre la base pour voyager et l'utiliser avec naturel, se débrouiller (9)
	Pouvoir avoir un dialogue, communiquer / être perçue comme assez compétente pour échanger en espagnol avec des natifs(3)
	Parler avec assez d'aise et animer des activités au Nicaragua (après deux cours)(2)
	Comprendre l'écrit(9) mais pas lire de gros textes ou faire des recherches en espagnol (7)
	Pourrait poursuivre son apprentissage après un premier cours(2-3-4-5-6) mais pas nécessairement dans le cadre d'un cours(4)

4.1.1.1 Niveau de développement des compétences attendu dans un premier cours

En analysant les données relatives au niveau de développement des compétences attendu dans le cadre d'un premier cours d'ELE répertoriées à la rubrique 1.2.4 du tableau 4.1, nous constatons en fait qu'une majorité des étudiants sondés oscillaient entre les niveaux A1 et B1 du CECR (voir sect. 2.1.4 et annexe 1). En effet, au sujet de leur compétence générale en ELE, par exemple, quatre étudiants s'entendaient pour parler d'une connaissance limitée de la langue ou encore d'une initiation pour répondre aux besoins immédiats. Pour ce qui est des compétences à échanger oralement ou à parler en espagnol, que l'on peut associer aux compétences à prendre part à une conversation et à s'exprimer oralement en continu du CECR, cinq participants ont décrit des actions correspondant au niveau A1. C'est le cas alors qu'ils parlent de formuler des énoncés imparfaits et d'utiliser des mots, formules et phrases mémorisées. Cinq étudiants, dont quatre de ces derniers, ont également évoqué l'idée de pouvoir prendre part à des conversations simples, ce qui correspond plutôt au niveau A2 des grilles descriptives du CECR.

Les attentes relatives au développement des compétences à comprendre oralement et à lire en espagnol répertoriées à la section 1.2.4.3 se situent quant à elles majoritairement au niveau B1 sur les échelles du CECR. C'est donc dire que les participants s'attendaient généralement à atteindre un niveau plus élevé de compétence à comprendre qu'à parler ou à échanger oralement en espagnol. Soulignons toutefois que certaines des actions décrites par les étudiants interrogés correspondaient aux niveaux de compétence B1 et même B2 des échelles du CECR et ce, même pour les compétences expressives. C'est par exemple le cas lorsque l'étudiante 2 affirme s'attendre à parler avec « une bonne aise » (E2-74) à la fin du premier cours ou encore que les étudiants 6 et 8 disent espérer alors bien comprendre et se faire comprendre. Or, selon les ouvrages de référence consultés, jusqu'à 240 heures de formation pourraient être requises pour atteindre le niveau de compétence A2 des échelles du CECR (voir sect.1.4).

D'autre part, il convient de souligner qu'une même personne aura pu formuler en cours d'entrevue des idées manifestement contradictoires. Ce fut par exemple le cas alors

que l'étudiante 2 affirmait d'abord que son premier cours d'ELE au Cégep AT lui permettrait de développer les connaissances nécessaires pour répondre à ses besoins immédiats (E2-58 à E2-64) et, plus tard, qu'elle espérait y apprendre à échanger avec aise en espagnol (E2-74 à E2-77). En fait, trois étudiants ont clairement dit ne pas avoir d'idée précise quant au développement des compétences qui pourrait être atteint dans le cadre d'un premier cours de 45 heures d'ELE au Cégep AT et les écarts et les contradictions évoquées plus haut nous permettent d'affirmer qu'un certain flou à cet effet est perceptible dans la majorité des témoignages analysés (6/8).

4.1.1.2 Développement des compétences à l'oral

La position des participants concernant l'importance accordée au développement des compétences à l'oral est toutefois manifestement plus tranchée et le consensus à cet effet est indéniable. Ces compétences sont effectivement dites prioritaires par tous les étudiants dont les entretiens ont été analysés (voir rubrique 1.3.1 du tableau 4.1), ce qui confirme les avancées des spécialistes à ce sujet et contribue à faire valoir notre intérêt particulier pour les compétences à l'oral (voir sect. 1.5). Les données répertoriées à la rubrique 1.3.2 révèlent par ailleurs que cinq des participants à notre recherche établissent un lien étroit entre la compréhension et l'expression orales, considérant cette première compétence comme l'une des dimensions impliquées dans le développement de la seconde. Cette représentation des compétences à l'oral correspond à celle retenue dans les plus récentes recherches et ouvrages de référence dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues (Bachman, 1990 ; Baralo, 2000, CE, 2000 ; Bordón Martínez, 2004 ; Savignon, 2005 ; Pinilla Gómez, 2004) qui soutiennent que la majorité des activités qu'un sujet réalise oralement impliquent une interaction entre différents interlocuteurs et une négociation du signifié et sollicitent ainsi à la fois des compétences compréhensives, interprétatives et expressives, comme nous l'expliquions à la section 2.1.3.

Concernant précisément le développement de la compétence à parler en ELE, un survol rapide de la rubrique 1.3.3 du précédent tableau permet de constater l'éloquence des participants quant aux activités et facteurs susceptibles de la favoriser. Notons d'abord à cet effet qu'une majorité s'entend pour dire que non seulement des activités interactives

(7/8) et d'expression orale (7/8) peuvent s'avérer utiles en ce sens, mais également des activités d'écoute (7/8) et d'écriture (6/8). Parmi celles-ci, les présentations orales (7/8) et les échanges oraux entre collègues (6/8) ou avec le professeur (3/8) sont les activités qui ont été les plus fréquemment évoquées. Ces deux activités sont également celles qu'une majorité d'étudiants s'attendait à se voir proposer pour l'évaluation de l'oral (voir rubrique 1.2.7.1), avec cette fois une légère priorité accordée aux échanges avec le professeur (4/8 contre 3/8 pour les présentations). Celles-ci correspondent bien au type d'activités privilégiées par l'approche communicative qui, comme nous l'expliquons à la section 2.1.1, mise sur l'exploitation en classe de tâches complexes représentatives de situations réelles de communication. Plusieurs idées révélatrices de leur conception des présentations orales ont par ailleurs été formulées par les étudiants et répertoriées à la rubrique 1.3.3.2, dont celle que celles-ci demandent une écriture préalable (4/8), voire une mémorisation (3/8) et un naturel simulé (1/8). Dans ces conditions, toutefois, il convient de se rappeler que la présentation orale n'implique pas la spontanéité que les tenants de l'approche communicative espèrent voir se développer chez les apprenants de langues (voir sect. 2.1.1). Mais pour en revenir aux activités susceptibles de favoriser le développement de la compétence à parler en ELE, quatre étudiants ont mentionné le fait de parler la langue à l'extérieur des cours et cinq d'entre eux ont évoqué l'écoute de films et de séries télé dans la langue cible, activité qui pouvait selon eux se réaliser tant dans le cours qu'à l'extérieur de celui-ci. Les ressources informatiques (7/8), et plus particulièrement les activités d'écriture et de prononciation disponibles sur Internet (6/8) et le plus souvent exploitées à l'extérieur du cours, comptent également parmi les activités et facteurs jugés les plus favorables au développement du « parler ». Il s'agit en fait pour six des participants de pratiquer le plus souvent possible cette compétence. Dans une même perspective, cinq étudiants ont dit considérer comme favorable le fait de se retrouver dans un environnement où l'on entend de l'espagnol, position également conforme aux propositions de l'approche communicative qui veut précisément que l'utilisation d'une langue en situations réelles de communication en facilite l'apprentissage (voir sect. 2.1.1).

Les participants à la recherche ne s'entendaient cependant pas tous sur l'utilité des activités d'écoute et de traduction de chansons, et particulièrement lorsque le débit de

celles-ci était jugé rapide (voir rubriques 1.3.3.3 et 1.3.4). Alors que certains ont dit trouver ces activités divertissantes (3/8 dont l'étudiant 6), dynamiques (3/8) et originales (2/8), l'étudiant 6 les jugeait étourdissantes et trop exigeantes en fin de cours. Les interactions spontanées avec le professeur devant la classe ont également été évoquées avec ambivalence, pouvant être considérées autant comme favorables que défavorables pour le développement du « parler » (voir rubriques 1.3.3.3 et 1.3.4). Si la participante 7 estimait qu'elles étaient surprenantes et qu'elles obligeaient les étudiants à se concentrer tout en permettant au professeur d'évaluer leur avancement, les participantes 2 et 9 les considéraient plutôt comme déstabilisantes, gênantes et stressantes. Et cette dernière faisait remarquer que de telles interventions ne donnaient pas l'occasion à tous de se pratiquer. Par ailleurs, si les collègues ont été cités par une majorité (5/8) comme un facteur susceptible de favoriser le développement du « parler » (rubrique 1.3.3.5), notamment parce qu'ils offraient une occasion de le pratiquer même à l'extérieur du cours (4/8), les étudiants 2, 9 et 6 ont exprimé certaines réserves quant à cette idée (voir rubrique 1.3.4). Concernant les collègues, nous jugeons finalement intéressant de souligner que quatre des participants retenus ont dit croire que les étudiants inscrits au premier cours d'ELE au Cégep AT seraient tous de même niveau ou presque. Enfin, comme on peut le constater en consultant la rubrique 1.2.2, les positions des étudiants sondés quant à l'utilisation qui devrait être faite du français et de l'espagnol en classe étaient parfois opposées. Alors que trois d'entre eux ont dit espérer que leur enseignante utilise un maximum d'espagnol sans toutefois mettre en péril la compréhension des étudiants dans un premier cours d'ELE au Cégep AT, une étudiante jugeait plutôt que le français devait être utilisé la moitié du temps et un autre environ 60% du temps dans un même contexte. Pour ces deux derniers étudiants, l'utilisation exclusive de l'espagnol serait difficile, ne respecterait pas le rythme des étudiants et pourrait les faire décrocher.

4.1.1.3 Prononciation et autres éléments à travailler dans le cadre d'un premier cours d'ELE

Parmi les difficultés associées à l'apprentissage de l'ELE, mentionnons que quatre participants (3, 5, 6 et 7) ont identifié les dissemblances entre la prononciation de l'espagnol et celle du français (voir rubrique 1.1.2). La prononciation préoccupait

manifestement d'ailleurs une majorité d'étudiants alors qu'elle a été citée comme habileté à développer pour apprendre à parler l'ELE par cinq d'entre eux (étudiants 2, 5, 6, 7 et 8) et également comme compétence à travailler dans le cadre d'un premier cours par cinq étudiants (2, 4, 5, 7 et 8), dont un nouveau (voir rubriques 1.2.3.1 et 1.3.5). Les étudiants interrogés ne s'entendaient toutefois pas tous sur l'idée que cette compétence doive être considérée parmi les critères d'évaluation de l'oral. Les données répertoriées à la rubrique 1.2.7.2 indiquent en effet que seulement trois étudiants ont mentionné celle-ci lorsque interrogés à ce sujet alors qu'une étudiante a clairement dit que la prononciation ne devrait selon elle pas être prise en compte dans l'évaluation sommative de l'oral. Or, les spécialistes contemporains de la didactique des langues aspirent à une évaluation globale de la compétence communicative (Savignon, 2005) qui tienne notamment compte de la reconnaissance et de la prononciation des structures sonores propres à la langue (Baralo, 2000) ou encore de la compétence phonologique (CE, 2000).

Outre la prononciation, les données présentées à la rubrique 1.2.3 du tableau 4.1 indiquent qu'une majorité d'étudiants ont identifié une base de vocabulaire (5/8) incluant les chiffres (5/8) et les salutations (4/8) ainsi que les compétences à se présenter (7/8), à décrire et/ou comprendre des itinéraires (5/8) et à effectuer des achats (4/8) comme éléments à développer dans le cadre d'un premier cours d'espagnol au Cégep AT. Contrairement au vocabulaire que cinq des étudiants interrogés s'attendaient à travailler dans ce contexte, seulement trois étudiants ont parlé de la structure des phrases, trois des verbes et un seul participant a dit s'attendre à se voir présenter la base de la grammaire. Parmi les critères permettant d'établir une ressemblance entre le français et l'espagnol répertoriés à la rubrique 1.1.1, le lexique a également été l'élément le plus fréquemment mentionné (4 étudiants). Un étudiant a parlé de ressemblances entre le système grammatical des deux langues concernées et deux ont évoqué une ressemblance entre les verbes du français et de l'espagnol. À notre avis, ces résultats pourraient être révélateurs d'une conception plutôt simpliste de la langue et des compétences impliquées dans l'apprentissage des L2/LE partagée par les étudiants sondés et loin d'être conforme à celle décrite par les spécialistes de la discipline (voir sect. 2.1.2).

Pour conclure cette portion de l'analyse, soulignons que cinq étudiants sur huit ont dit penser poursuivre leur apprentissage de l'espagnol après un premier cours (voir rubrique 1.4). Ceci dit, nous ne saurions en déduire que les trois autres ne prévoyaient pas s'engager dans une telle démarche, aucun n'ayant exprimé explicitement cette idée. Et nous en profitons pour rappeler que le fait que le numéro d'un étudiant ne soit pas associé à l'une ou l'autre des croyances listées dans nos tableaux synthèse veut tout simplement dire qu'elle n'a pas été formulée par celui-ci en cours d'entrevue.

4.1.2 Croyances relatives à l'apprentissage des langues

Le premier tableau analysé (tableau 4.1) répertorie les croyances en lien direct avec l'apprentissage de l'ELE et relatives au développement des compétences à l'oral dans cette langue en particulier. Le prochain présente quant à lui des croyances qui concernent plus généralement l'apprentissage des langues, mais qui sont manifestement également liées au développement des compétences à l'oral, soient celles qui nous intéressent plus particulièrement dans le cadre du présent projet de recherche.

4.1.2.1 Rôles de l'apprenant et de l'enseignant des langues

Soulignons d'abord que, comme c'était le cas pour le développement de la compétence à parler, les étudiants sondés considèrent majoritairement la pratique comme nécessaire (4/8), voire prioritaire (3/8) pour assurer l'apprentissage d'une langue (voir rubrique 2.3.1.1). Il apparaît ainsi logique que l'un des rôles de l'apprenant sur lesquels s'entendent les participants à notre recherche soit de se pratiquer en parlant la langue cible, dans le cours (4/8) comme à l'extérieur de celui-ci (5/8). Selon les témoignages analysés et tel que le révèlent les données répertoriées à la rubrique 2.1.1, l'apprenant se doit également de faire les exercices donnés en classe (1/8) et disponibles notamment sur Internet (3/8), d'étudier, de faire ses devoirs et de se préparer au cours (4/8).

Tableau 4.2 Croyances des étudiants débutant en ELE relatives au développement des compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures – croyances associées à la rubrique « Apprendre les langues »

Croyances des étudiants débutants en espagnol langue étrangère relatives au développement des compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures		
2. Apprendre les langues		
2.1 Rôle des acteurs impliqués	2.2 Caractéristiques des acteurs impliqués ayant un impact sur l'apprentissage	2.3 Activités et facteurs ayant un impact sur l'apprentissage

2.1 Rôle des acteurs impliqués	2.1.1 Rôle de l'apprenant	
		Responsable de son apprentissage(6-7) Se pratiquer en parlant la langue cible dans le cours(2-3-4-7) et à l'extérieur du cours(2-3-4-5-7) Se pratiquer en écrivant dans la langue cible à l'extérieur du cours(2-4) Multiplier les contacts avec la langue (vidéos, documents audio, lecture, jeux vidéo) (4-6) Participer, poser des questions lorsque nécessaire(4) / être prêt à parler(7) Faire les exercices donnés en classe(4) et disponibles(7) sur Internet(2-5) Pas chercher lui-même les ressources (7) Étudier(2-5-8), faire ses devoirs(8) régulièrement(8) et réactiver les connaissances avant le cours(5) / se préparer(7) S'appliquer(7) / s'efforcer(2-5) → investissement des étudiants = impact positif chez le prof(7) Parler de ses difficultés avec les profs / solliciter soutien supplémentaire au besoin (9) Aider les collègues(4) et leur demander de l'aide(9) n-Former des équipes avec des collègues aidants(6) Être positif, respectueux(4) et enthousiaste(7) Donner rétroaction au prof sur le cours lorsque demandé ou en privé(9) S'adapter au contexte d'apprentissage, à façon de faire du prof(9) Trouver des moyens d'apprendre adaptés à son style d'apprenant (7)
	2.1.2 Rôle du prof	2.1.2.1 Connaissance et utilisation de la langue cible
		Maîtriser la langue enseignée(8) o-Utiliser un maximum d'espagnol(3-4) et encourager l'utilisation exclusive de l'espagnol par les étudiants(3) Parler espagnol en classe(9) / servir de modèle pour l'apprentissage de la prononciation(3-6-7) O-Ne pas obliger les étudiants à parler espagnol(6-9)

2.1 Rôle des acteurs impliqués	2.1.2 Rôle du prof	2.1.2.2 Enseignement	Préparer ses cours(4)	
			Exploiter les outils à sa disposition (canon et tableau) (4)	
			Présenter les notions théoriques pertinentes(5) /couvrir la matière à voir(5) / enseigner l'écriture et la grammaire(7)	
			Donner des occasions de mettre en pratique en classe la théorie présentée(5)	
			Présenter différentes formulations possibles d'une même idée(7)	
			Bien expliquer, donner des exemples (9)	
			Corriger la prononciation(7-8)	
			Être présent(7), se montrer intéressé par la matière et par les étudiants(9) et leur apprentissage(5-8)	
			Être à l'écoute du non verbal des étudiants et savoir y réagir(4)	
			Offrir une rétroaction constante(5)	
			Orienter l'apprentissage(3-5-7) et seconder les étudiants(2-4-8-9)	Fournir des ressources fiables et efficaces pour favoriser l'apprentissage(7) et le travail à l'extérieur des cours(3-5)
				Donner des trucs et conseils, présenter différentes stratégies d'apprentissage en classe et à la maison(7)
				o-Encourager les étudiants à travailler(7) et à parler espagnol(4-9)
				Aider les étudiants à cibler leurs difficultés(2) et à les surmonter(4)
		Répondre aux besoins particuliers(9) et aux questions des étudiants et les aider(8) sur demande		
		Intéresser les étudiants (2-3-5-6-7-8-9)	Exploiter l'humour(2-3) sans perdre le contrôle de la classe(3)	
			Proposer des activités dynamiques(8-9) et exploiter des documents multimédias(8)	
			Interagir avec les étudiants(9)	
			Tenir compte des intérêts des étudiants(5-7), proposer des références connues(7)	
		2.1.2.3 Enseignement adapté	Adapter son enseignement au rythme des étudiants(5), ne pas surcharger ses cours (4)	
			Adapter son enseignement au niveau des étudiants(5-8)	
			p-Varié son enseignement (5-7-9) et proposer des activités variées en classe et pour la maison(7)	
			Encourager et soutenir les étudiants qui veulent aller plus loin(6)	
P-Travailler pour le groupe, pas nécessairement en fonction des besoins de chacun(9)				
Soutenir les étudiants dans leurs interventions dans la langue cible(9) / Offrir une rétroaction positive et encourageante(7)				
Respecter les étudiants(6), ne pas les juger(8-9), les mettre en confiance(4-8)				
Donner le temps aux étudiants de réfléchir et de chercher leurs réponses lorsqu'ils sont questionnés(6)				
Créer une atmosphère détendue (9)				
Demander rétroaction des apprenants sur le cours(9)				

2.1 Rôle des acteurs	2.1.2 Rôle du prof	2.1.2.4 Gestion de classe	n-Pas gérer la classe(6) ni former les sous-groupes(6) N-Etablir des règles et ne pas tolérer qu'on y déroge(6) N-Imposer du travail de groupe à l'extérieur du cours pour favoriser l'entraide entre les étudiants (9)
		2.1.2.5 Disponibilité	q-Être disponible(2) Q-N'a pas à être disponible à tout moment(5-9)

2.2 Caractéristiques des acteurs impliqués ayant un impact sur l'apprentissage	2.2.1 Caractéristiques de l'apprenant	2.2.1.1 Caractéristiques générales	Ouverture(2-7)
			Organisation(3)
			Compétitivité(6)
			Énergie(6)
			Curiosité(6-8)
			Autonomie / initiative(8)
			Volonté de prendre de l'avance, d'aller plus loin(6-7)
			Réceptivité à la critique(6-7) et aux conseils(7)
			Bonne mémoire(8)
			Visuelle(9)
			Exigence envers soi-même(9)
			Persévérance(7-9)
			Maturité(6)
			Manque d'autonomie(4)
		Gêne(2-6-9) Empêche de poser des questions et d'approcher les collègues pour de l'aide(9)	
		2.2.1.2 Caractéristiques associées au rôle d'apprenant	Volonté de se pratiquer(3-6)
			Ouverture au travail de groupe et à l'entraide(3)
			Facilité/difficulté en langues(6-7-9)
			Facilité/difficulté à l'école, trouble d'attention(9) Engendre gêne(9)
			Difficulté en écriture(6)
			Manque de confiance(8)
		2.2.1.3 Stratégies d'apprentissage	Groupes s'excitent facilement(3)
			Étudiants n'ont pas les moyens de voyager(9)
			Différentes stratégies adaptées aux aptitudes naturelles des gens(7)
			Une minorité apprend mieux grâce à l'écriture(7)
			Écriture aidante pour apprentissage de plusieurs (support écrit, transcriptions)(9)
			r-Traduction ou explication requises pour comprendre la langue cible(3-4-9)
R- Certains apprennent grâce à usage exclusif de la langue(9) / immersion(3-4-5)			
Besoin de mettre apprentissages en langues en pratique dans des situations réelles pour en comprendre l'intérêt(4)			

2.2 Caractéristiques des acteurs impliqués ayant un impact sur l'apprentissage	2.2.2 Caractéristiques du prof	2.2.2.1 Qualités	Patient(7)	
			Énergique et dynamique(2-3-4-5-8), mais pas obligatoirement(8) / ton vivant(9)	
			Sympathique(5-7-9), sociable(9), souriant(4-7) et facile d'approche(9)	
			Respectueux(4-9)	
			Passionné(3)	
			Ouvert(7) / prêt à interagir avec les étudiants(9)	
		2.2.2.2 Origine et langue maternelle hispaniques	Accent(2-6)	Difficile(6)
				Nécessaire, modèle de prononciation(6)
			Connaissance des régionalismes (2)	
			Spécial(6), écoute et échange particuliers(2)	
			Directement lié à langue enseignée, passion accrue qu'il souhaite partager(6)	
		2.2.2.3 Stratégies d'enseignement	Donne goût de persévérer(6)	
			Traduction(5-7-9)	Nécessaire dans un premier cours d'espagnol(5-9)
Favorise le développement du vocabulaire(7)				
Recours à l'écrit(4), aux synonymes(4), à un débit plus lent(4-8) et à la répétition(4)				
Facilite la compréhension de l'oral(4-8)				

2.3 Activités et facteurs ayant un impact sur l'apprentissage	2.3.1 Activités et facteurs favorables	2.3.1.1 Activités	Plusieurs activités disponibles pour favoriser l'apprentissage(7)		
			Pratique(2-4-5-7-8-9) fréquente	Pratique = prioritaire(2-5-7)	
				Nécessaire pour apprentissage et rétention(5-7-8-9)	
			Révisions(5-6-8) fréquentes / étude(8-9)		
			Jouer à des jeux vidéo dans la langue cible(6-9) et traduire des expressions tirées de ceux-ci(6)	Augmente le vocabulaire(6)	
				Beaucoup de gars apprennent les langues grâce aux jeux vidéo(9)	
			Écoute de films et de séries télé dans la langue cible(5-6-8-9)	Permet de réactiver ses connaissances en langues(5)	
				Pas aussi aidant que souhaité(9)	
				Sous-titres nécessaires(8-9) au début(6), débit trop rapide(8)	
				Sous-titres permettent développement de la lecture et de la compréhension(6)	
			Écriture(3-6-7-9)	Aide à la mémorisation(9)	
				Favorise la rétention(3) et l'apprentissage(6)	
			Lecture(3-7-8)	Aide pour la construction des phrases(3)	
Favorise la rétention(3) et l'apprentissage(6)					

2.3 Activités et facteurs ayant un impact sur l'apprentissage	2.3.1 Activités et facteurs favorables	2.3.1.1 Activités	Cours(4-7-8-9)	s-Nécessaire pour apprendre une langue, complémentaire au voyage, donne une base(9)	
				S-Cours pas nécessaire pour apprendre une langue(8) mais solution intéressante lorsque langue cible pas présente dans l'environnement(7)	
				Offre structure et encadrement(4)	
				Cours bien équilibrés, ni trop condensés, ni trop faciles(4)	
				Cours réparti sur plus d'une journée dans la semaine(6)	
				Cours de langues disponibles sur Internet(5) ou C.D(7)	
				Travail de groupe(3)	
		2.3.1.2 Facteurs liés au contexte scolaire	Manuel (4)	Sites Internet(8) pour écouter (9)	Pour réviser(8) et aller plus loin(8-9)
				Même niveau des étudiants(8)	Stress moindre (8)
				Apprentissage actif vs écoute passive(3)	
				Décorations dans la classe(4)	
				Accrocheur(4)	
				Aide à l'organisation(4)	
				Profusion d'exercices(4)	
		2.3.1.3 Entourage	Collègues (2-4-5-6-7-8)	Offrent occasion d'expliquer et de vérifier la maîtrise de ses connaissances(4)	
				Collègues plus avancés(7) =ressources complémentaires au professeur, susceptibles de fournir des explications au besoin(5) / Partage de connaissances(8), de conseils et de trucs(7) / devoirs ensemble(2-8)	
				Échanges par écrit (messages textes)(2)	
				Compétitivité qui encourage à aller plus loin(6)	
				Collègues calmes, travaillants, studieux(6), disponibles, plus vieux et plus sérieux(9)	
				Collègues participatifs et enthousiastes(7)	
Membres de l'entourage qui ont appris la langue(3-7-8-9)					
2.3.1.4 Autres facteurs	Immersion (4-5-7-8)	Immersion sans base = déstabilisant(8) / Petit cours à privilégier avant l'immersion(4-5)			
		Apprentissage des langues se fait surtout en contexte(9)			
		Excellent moyen d'apprendre rapidement(5)/Plus efficace qu'apprentissage à partir de l'écriture(7)			
		Oblige à l'apprentissage, à la débrouillardise(4-5)			
		Contact constant avec la langue de multiples façons (ex. : publicité) (5)			
		Travailler dans la langue cible(9)			
Conseils(7)					

2.3 Activités et facteurs ayant un impact sur l'apprentissage	2.3.1 Activités et facteurs favorables	2.3.1.4 Autres facteurs	Erreurs et correction de celles-ci(7)			
			Répétition → Nécessité de voir trois fois un élément avant de l'enregistrer(4)			
			Motivation, intérêt(4) et volonté d'apprendre(3-8-9)	Engendrent application, nécessaire pour apprentissage permanent (3)		
			Voir une utilité(4) / avoir un objectif clair(9)	Encouragent la participation et l'implication(4)		
			Plaisir(3)			
			Repos(9)			
			Temps (5-6-8-9)			
	2.3.2 Activités et facteurs nuisibles	2.3.2.1 Liés à l'étudiant	Fatigue, manque d'énergie(2-6)			
			Manque d'intérêt(4)			
			Absence de connaissances préalables(4)			
			Stress(8)			
			Vie familiale négative(6)			
		2.3.2.2 Liés au contexte d'enseignement-apprentissage	o-Utilisation exclusive de la langue cible par les étudiants(9)		Gênant(9)	
			Rythme rapide du cours / cours de langues de 45 heures au Cégep trop condensés(4)			
			Cours précédent exigeant(6)			
			Étudier deux langues en même temps(9)			
			Ennui du professeur(3)			
			Collègues (3-6-7)	Groupe(3) et collègues(6) dissipés		
				Collègues apathiques(6-7)		
Collègues plus avancés qui interrompent le prof(6)						
		Manque de maturité des collègues(6)				

Quant au rôle de l'enseignant, les données compilées à la rubrique 2.1.2.2 nous apprennent qu'une grande majorité des participants estiment qu'il doit chercher à intéresser les étudiants (7/8) et orienter leur apprentissage en les secondant (7/8) et en leur fournissant par exemple de ressources fiables et efficaces pour favoriser leur apprentissage et le travail à l'extérieur du cours (3/8). Ces propositions sont en accord avec celles des tenants de l'approche communicative qui considèrent l'enseignant comme une personne ressource responsable de faciliter la progression de ses étudiants (Brown, 2007; Martínez Carrillo, 2007; Melero Abadía, 2000). La rubrique 2.1.2 révèle également que l'enseignant de langues se devrait, toujours selon les dires des participants, de mettre les étudiants en confiance, notamment en leur manifestant du respect (4/8). Il aurait aussi à se montrer intéressé par les étudiants et par la matière enseignée (4/8). L'énergie et le dynamisme de l'enseignant (6/8) ainsi que des qualités humaines comme la sympathie et la sociabilité (4/8) ont été reconnues par les étudiants interrogés comme susceptibles d'influencer positivement l'apprentissage des langues (voir rubrique 2.2.2.1). Enfin, les données répertoriées à la rubrique 2.1.2.1 nous apprennent que la moitié des participants s'entendaient pour dire qu'il incombait à l'enseignant d'ELE de parler la langue cible en classe et d'ainsi servir de modèle pour l'apprentissage de la prononciation (4/8). Cette croyance est en accord avec la proposition de Martínez selon laquelle l'enseignant qui met en pratique les principes de l'approche communicative « reste sans aucun doute la référence linguistique » (Martínez, 2011 : 80). Par contre, alors que l'étudiante 3 disait considérer qu'il relevait du rôle de l'enseignant d'encourager les étudiants à utiliser exclusivement l'espagnol en classe, les étudiants 6 et 9 affirmaient plutôt que celui-ci ne devrait pas obliger les étudiants à parler la langue cible, ce que l'étudiante 9 jugeait gênant et ainsi potentiellement nuisible pour l'apprentissage des étudiants. Ajoutons toutefois à cet effet que cette même étudiante disait voir d'un bon œil le fait que l'enseignant encourage les étudiants à parler la langue cible sans les y obliger. Comme nous le rappelions précédemment, l'approche communicative mise précisément sur l'utilisation de la langue cible pour en favoriser l'apprentissage (Martínez, 2011; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). Il demeure néanmoins que les attentes et besoins particuliers des apprenants sont également des éléments centraux pour l'enseignement communicatif des langues (Martínez, 2011; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005).

Bon nombre d'idées contradictoires révélatrices de la complexité de la tâche que représente l'enseignement des langues ont en fait été formulées par les participants à notre recherche, comme celles que l'enseignant doit varier ses méthodes ainsi que les activités proposées aux étudiants (4/8, dont l'étudiante 9) ou que ce soit plutôt aux étudiants de s'adapter au contexte d'apprentissage et à la façon de faire de l'enseignant (étudiante 9) (voir rubrique 2.1.2.3). L'étudiant 6 est l'un des participants qui a exprimé tour à tour des idées opposées, affirmant que l'enseignant d'ELE au cégep n'aurait pas à gérer la classe, mais que celui-ci devrait établir des règles de conduite et les faire respecter (rubrique 2.1.2.4). Concernant à nouveau la gestion de classe, l'étudiant 6 considérait qu'il relevait du rôle de l'apprenant de se placer en équipe avec des collègues aidants (rubrique 2.1.1) alors que l'étudiante 9 suggérait plutôt que l'enseignant devrait imposer du travail de groupe à l'extérieur du cours pour favoriser l'entraide entre les étudiants. Enfin, les données répertoriées à la rubrique 2.1.2.5 révèlent qu'alors que l'étudiante 2 affirmait que l'enseignant se devait d'être disponible, deux autres participants soulignaient qu'il n'avait pas à l'être en tout temps.

4.1.2.2 Activités et facteurs favorisant l'apprentissage des langues

Dans une autre perspective maintenant, les participants à la recherche ont formulé plusieurs idées concernant les activités et facteurs pouvant favoriser ou nuire à l'apprentissage des langues en général, comme pour le développement de la compétence à parler en ELE. Les collègues (6/8), l'étude et des révisions fréquentes (4/8), l'écoute de films et de séries télé dans la langue cible (4/8) ainsi que l'écriture (4/8) avaient déjà été évoqués, mais plusieurs idées nouvelles associées à ces thèmes ont été formulées. Quatre étudiants ont par exemple expliqué percevoir leurs collègues comme des ressources complémentaires au professeur, susceptibles de leur fournir des explications au besoin ou de partager avec eux des connaissances, des conseils ou des trucs. Or, l'approche communicative mise précisément sur la collaboration entre collègues et le travail d'équipe (Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000). Il a également été question en entrevues de l'impact favorable des membres de l'entourage ayant déjà appris la langue cible (4/8) et de la motivation et de l'intérêt (4/8) sur l'apprentissage des langues. Soulignons également que quatre étudiants ont évoqué le temps comme facteur favorable à un tel apprentissage.

Enfin, alors que certains suggéraient qu'un cours était nécessaire pour apprendre une langue (étudiante 9), ou du moins souhaitable avant de vivre une expérience d'immersion (étudiants 4, 5 et 8), les étudiants 7 et 8 affirmaient plutôt qu'un cours n'était pas nécessaire, mais que cela pouvait représenter une solution intéressante dans le cas où la langue cible n'était pas présente dans l'environnement de l'apprenant. Quoi qu'il en soit, quatre étudiants (4, 5, 7 et 8) ont dit percevoir l'immersion comme un élément favorable à l'apprentissage des langues, voire un excellent moyen d'apprendre rapidement (étudiant 5) ou encore un moyen plus efficace que l'apprentissage à partir de l'écriture (étudiante 7). D'autres estimaient plutôt que malgré que certains puissent apprendre en immersion ou grâce à un usage exclusif de la langue cible (étudiants 3, 4, 5 et 9), les apprenants de langues pouvaient avoir besoin d'explications ou de traduction (étudiants 3, 4 et 9). En ce qui concerne l'approche communicative, elle remet précisément en question l'efficacité de la présentation explicite des règles régissant la langue mais admet, selon Savignon (2005), l'intégration d'exercices axés sur la forme à un enseignement privilégiant d'abord le sens.

Comme le révèlent les tableaux présentés dans cette section, les étudiants reçus en entrevues ont exprimé une vaste gamme de croyances concernant de façon plus ou moins directe le développement de leurs compétences à l'oral dans le cadre d'un premier cours d'ELE au Cégep AT. Le portrait d'ensemble que nous venons de brosser vise d'abord à rendre compte de l'étendue et de la variété de ces croyances, que nous considérons significatives en soi, tant comme chercheuse que comme enseignante. Ces résultats mettent en effet en évidence la complexité du rôle des agents impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues qui ont à tenir compte du bagage riche et singulier de croyances avec lequel chacun des apprenants arrive en classe. Nous nous sommes également efforcés de souligner les concordances et discordances entre les croyances exprimées par les apprenants concernés par notre étude et les propositions théoriques orientant actuellement les pratiques dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des L2/LE au Québec. Celles-ci seront rappelées en guise de conclusion au chapitre suivant.

Mais d'abord, pour compléter notre analyse, nous nous intéresserons maintenant tour à tour à l'ensemble des croyances exprimées par trois étudiants en particulier. Les témoignages retenus pour ces analyses détaillées ont été sélectionnés en fonction des expériences antérieures comme apprenants de langues des étudiants qui les ont formulés et que nous souhaitons le plus distinctes possible. Nous nous sommes ainsi intéressés aux propos de l'étudiante 4, qui a vécu une expérience marquante de voyage de courte durée en Amérique latine et appris l'anglais en classe sans toutefois se considérer bilingue. Le témoignage de l'étudiant 6, qui se dit bilingue et a appris l'anglais notamment par l'entremise de jeux vidéo et de cours enrichis en plus d'avoir évolué depuis l'enfance dans un environnement bilingue fait également l'objet de l'une de nos analyses détaillées. C'est enfin aussi le cas des propos de l'étudiante 9, qui ne parle pas anglais et éprouve de la difficulté à l'école en général. L'objectif visé par ces analyses détaillées est de comprendre et d'expliquer la perception singulière de l'enseignement-apprentissage des langues et du développement des compétences à l'oral de chacun des sujets retenus. Chacune de celles-ci révélera en fait des liens évidents entre les croyances formulées par les étudiants concernés et leurs expériences antérieures comme apprenants. Cette section nous permettra également de mettre de l'avant certaines croyances sur lesquelles nous n'avions pas encore eu l'occasion de nous pencher, mais qui s'avèrent manifestement déterminantes dans le parcours de certains participants.

4.2 Analyse détaillée du quatrième entretien

Ce que l'on remarque d'abord à la lecture des propos de l'étudiante 4, c'est l'influence manifeste d'une expérience de voyage à Cuba sur ses croyances en lien avec le développement de ses compétences en langues. Celle-ci en est consciente et le mentionne explicitement d'entrée de jeu en entrevue, comme en témoigne l'extrait suivant : « [...] là j'ai été en voyage, fait que là j'ai vu l'utilité, pis j'ai vu que j'connaisais PLUS que c'que j'pensais. » (E4-2) Et on comprend que ses attentes par rapport au contenu du premier cours d'ELE ont sûrement été influencées par cette expérience alors qu'elle mentionne espérer y apprendre à « parler un peu » (E4-32) dans des contextes comme les présentations (E4-8, E4-30, E4-33, E4-84-85) ou l'aéroport (E4-33, E4-37).

Mais c'est surtout l'anglais qui lui a été utile lors de ce voyage, ce qui mène l'étudiante 4 à valoriser l'ensemble de ses connaissances en langues et à percevoir le recours à celles-ci comme une stratégie lui permettant de communiquer oralement dans une langue méconnue.

E4-35 « [...] J'ai voulu aller visiter avec un de mes amis [...]. Pis, e ::, y parlait un peu anglais mais, beaucoup moins que toutes les autres. Fait que là, t'sé, si j'aurais su un peu plus d'espagnol | j'aurais été capable de faire un mélange des deux pis comprendre plus qu'est-ce qui disait »,

explique-t-elle en effet. L'étudiante 4 semble en fait beaucoup réfléchir quant au processus d'apprentissage des langues et quant à sa propre démarche en ce sens. Elle mentionne effectivement en entrevue différentes stratégies d'enseignement-apprentissage (voir 4^e paragraphe de la présente section) et formule bon nombre d'idées en témoignant. En ce qui concerne la nature de la langue espagnole, par exemple, son voyage à Cuba lui a notamment permis de constater des variations régionales (entre autres en ce qui a trait à la prononciation de certaines lettres de l'alphabet) pouvant compliquer la compréhension de cette langue (E4-28). Cela mène l'étudiante 4 à espérer qu'on lui enseigne un espagnol standard (I-29 et E4-28), « LE vrai espagnol » (E4-25). Et elle exprime dès ses premières interventions l'importance qu'elle accorde au développement de ses compétences à l'oral, elle qui s'identifie comme une personne « du style sociable, hein [...] du style qui veut parler » (E4-2).

Son voyage à Cuba a également pu avoir un impact sur les idées formulées par l'étudiante 4 relativement au meilleur moyen d'apprendre une langue qui consiste, du moins pour elle, à combiner un apprentissage théorique à une expérience pratique en contexte d'immersion (E4-106-107). Pour en arriver à parler espagnol, il est effectivement essentiel, selon elle, de « l'entendre pis l'parler » (E4-110). Et elle considère, à l'instar de bon nombre de ses collègues (6/8), qu'il est nécessaire de mettre en pratique ses compétences en langue pour favoriser leur développement. Elle valorise ainsi positivement l'utilisation de l'espagnol en classe, tant par le professeur que par les étudiants, et souligne notamment le fait que les collègues qui interviennent auprès d'elle en espagnol l'encouragent à en faire autant et l'aident ainsi à développer son parler (E4-92). En ce sens, elle s'entend avec les tenants de l'approche communicative qui privilégient

précisément l'utilisation de la langue cible, y voyant l'un des meilleurs moyens d'apprendre une L2/LE (voir sect. 2.1.1). Comme les étudiants 2, 3, 5, 6 et 9, elle apprécie les échanges en espagnol entre collègues dans des situations réelles de communication et ce, tant à l'intérieur (E4-81) qu'à l'extérieur (E4-93) du cours. Ces échanges permettraient par ailleurs selon elle aux étudiants de se connaître et d'être moins gênés (E4-81), ce que valorise également l'étudiante 9 dont nous analysons le témoignage à la section 4.4. Enfin, comme les étudiantes 7 et 9, elle considère que l'un des rôles du professeur de langue consiste à encourager la participation de ses étudiants (E4-57, E4-62, E4-72-73) et que ceux-ci se doivent d'utiliser la langue cible à l'extérieur comme à l'intérieur de la classe et de multiplier les façons d'entrer en contact avec celle-ci (E4-96).

Il n'en demeure pas moins que l'étudiante 4 estime que les natifs « parlent trop vite » (E4-106) pour privilégier une immersion en pays hispanique sans avoir de connaissance préalable de la langue. Elle s'entend à cet effet avec l'étudiant 5 qui a pourtant appris l'allemand lors d'une immersion de trois mois, sans avoir suivi de cours au préalable, sinon un cours « rapide [...] très très de base » (E5-68) sur Internet. « J pense qu'y faut un p'tit cours AVANT l'immersion mais qu'c'est | une EXCELLENTE chose, c'est sûr, là » (E5-69), avance en effet ce dernier. À notre avis, une expérience commune d'apprentissage des langues en classe combinée au fait d'avoir voyagé et dû composer avec les limites associées à une connaissance minimale d'une langue étrangère pourrait expliquer cette réserve partagée par les étudiants 4 et 5. D'autant plus que l'étudiante 7 estime plutôt que l'immersion est plus efficace que l'apprentissage des langues à partir de l'écriture (voir sect. 4.3), elle qui a appris le français et l'anglais en contexte et dès l'enfance et n'a mentionné aucun voyage à l'étranger en entrevue. Notons néanmoins une distinction intéressante entre l'étudiante 4 et l'étudiant 5 concernant leurs attentes relatives à l'utilisation de l'espagnol en classe. Alors que l'étudiante 4 suggère que le professeur devrait parler espagnol tant et aussi longtemps que la compréhension des étudiants n'est pas compromise (E4-61-62), l'étudiant 5 affirme plutôt que, « POUR un cours d'espagnol UN, j pense ça [le fait de donner les explications théoriques] se fait en français » (E5-59). De tels propos nous ont d'abord surpris étant donnée l'expérience positive d'apprentissage en immersion vécue par ce dernier (E5-25). Or, si l'étudiante 4 a été capable d'identifier

certaines stratégies pédagogiques susceptibles de compenser le bas niveau de connaissance de l'ELE des étudiants débutants, comme le fait d'écrire au tableau et d'utiliser des synonymes et un débit plus lent (E4-62) ou encore la répétition (E4-70), l'étudiant 5 n'a mentionné à cet effet que la traduction.

Outre ses expériences de voyages, son vécu d'étudiante aura également pu forger la pensée de l'étudiante 4 en lien avec l'enseignement-apprentissage des langues et de l'ELE en particulier. En effet, son manque d'implication en anglais par le passé la mène par exemple à considérer l'intérêt comme l'un des facteurs majeurs susceptibles de favoriser son apprentissage. C'est entre autre ce dont témoigne l'extrait suivant :

E4-48 « E ::, avant de faire le cours, mettons avant que j'aie un intérêt pour l'espagnol, j'trouvais que des cours de 45 heures comme en anglais la session passée j'me suis plus ou moins impliquée dans mes cours parce que j'trouvais qu' c'était comme trop condensé sur un trop court temps. Mais j'avais pas l'intérêt fait que j'fais comme... J'passais très bien, j'avais une bonne moyenne, sauf que j'faisais ça plus à butch. Mais là vu que j'ai vu que | ça servait vraiment à quelque chose, en 45 heures, j'ai l'in- J'AI l'intention d'apprendre. »

On constate également dans cet extrait que le rythme rapide d'un cours est considéré par l'étudiante 4 comme l'un des éléments susceptibles de nuire à son apprentissage. C'est pour elle le cas, tant dans les cours de langues que pour les autres disciplines (E4-69). Elle évoque d'ailleurs à deux reprises à cet effet « la méthode des trois fois » (E4-69, E4-86). « Faut que tu le voyes trois fois avant de vraiment l'enregistrer. Ben des fois, c'est ça, ça va comme trop vite fait que y'a des affaires des fois que j'comprends comme un mois après l'cours » (E4-69), explique-t-elle.

Ainsi, l'étudiante 4 demande au professeur de préparer des cours bien équilibrés, ni trop condensés (E4-76), ni « trop faciles » (E4-55), comme elle l'expliquera plus tard. Celui-ci devra également être dynamique (E2), respectueux et souriant, qualités valorisées par de nombreux autres étudiants reçus en entrevues (voir sect. 4.1). L'étudiante 4 mentionne de plus l'importance de l'encadrement du professeur qui peut compenser un manque d'autonomie (E4-11) ou la difficulté à s'organiser dans son travail, problèmes qu'elle éprouve et mentionne avant le début de l'enregistrement. L'utilisation d'un manuel

est également considérée par cette dernière comme un élément susceptible de l'aider dans son organisation (E4-77). Selon ses dires, l'étudiante 4 s'avère particulièrement exigeante à l'égard du professeur alors qu'elle lui demande d'être à l'écoute du non verbal de étudiants en classe. « C'est beaucoup, une charge grande, selon moi, là, c'est pas tout le monde qui est capable de l'faire, là, mais... » (E4-74), avance-t-elle en effet à ce sujet alors qu'elle évoque notamment le cas où un étudiant serait distrait et où il faudrait le rappeler à l'ordre. Elle apprécie enfin particulièrement l'utilisation que sa professeure d'espagnol fait des outils technologiques mis à sa disposition (E4-76).

Quant à son propre rôle en tant qu'apprenante de langues, nous avons déjà abordé la question au troisième paragraphe de la présente section. Nous ajouterons toutefois que l'étudiante 4 mentionne entre autres la nécessité de faire les exercices et de participer en classe (E4-96) de même que celle de poser des questions lorsqu'elle en ressent le besoin (E4-97) pour assurer le succès de sa démarche d'apprentissage. Ces responsabilités nous semblent assez conformes aux attentes généralement formulées par les enseignants de niveau collégial à l'égard de leurs étudiants et ce, toutes disciplines confondues, ce qui rappelle l'impact que peut avoir le vécu général d'apprenant sur les croyances concernant l'apprentissage des langues en particulier. Enfin, l'étudiante 4 suggère qu'une attitude positive et respectueuse de la part des étudiants, comme de celle du professeur, puisse contribuer au bon développement des compétences à l'oral de ceux-ci, idée qu'aucun autre participant n'a évoquée.

Au contact de ses collègues de classe, l'étudiante 4 aura également appris à valoriser l'interaction avec ces derniers, considérant notamment que « quand que t[...]expliques à quelqu'un, tu comprends encore mieux que quand que tu révises tout seul. Parce que quand tu :: l'expliques à quelqu'un, t'as de besoin de le maîtriser, t'as de besoin de comprendre, pis vu qu'tu l'as compris, tu l'sais » (E4-91). Elle aura aussi pris connaissance de certaines difficultés pouvant affecter le parcours d'un apprenant de langues et qu'elle n'éprouve pas nécessairement, comme l'absence de connaissances préalables (E4-70) et la gêne (E4-71). Finalement, de son propre aveu (E4-53), ses échanges avec des collègues étudiants auront contribué à forger l'idée qu'elle se fait de la

progression des apprentissages dans les cours d'espagnol offerts au Cégep AT et qu'elle décrit ainsi :

- E4-51 « Ben, le premier, c'est ::, c'est la base, c'est pas perfectionné. C'est simple, c'est du concret, c'est pas, e ::. C'est fait pour être | utile, comme, LÀ, LÀ. Tandis que le cours 2, 3, 4... 2, encore là, c'est, c'est du perfectionnement, t'sé. 3, 4 c'est tu vois plus | les verbes, les verbes e qui sont, comment tu dis, pas les verbes e, les simples, ceux qui sont toutes pareils, là, les verbes e... »
- I-54 « Irréguliers? »
- E4-52 « Oué. Après ça tu vois les verbes irréguliers, tu vois toute qu'est-ce qui est... T'sé t'abordes pu le sujet de l'aéroport, t'abordes les sujets, j'sé pas, moi, des animaux, t'sé plus loin, plus poussé. »

Cette représentation ne lui permet toutefois pas de se faire une idée très précise du niveau de compétence qui pourrait être atteint dans le cadre d'un premier cours d'ELE au Cégep AT. Interrogée à savoir ce qu'elle pense être capable de faire après 45 heures de formation en classe, l'étudiante 4 évoque en effet, à l'instar de plusieurs de ses collègues (voir sect. 4.1), des habiletés correspondant à différents niveaux de compétence. Dans son cas, celles-ci varient entre les niveaux A1 (introductif ou découverte) et B1 (utilisateur indépendant) du CECR (annexe 1). C'est le cas par exemple lorsque cette dernière avance qu'elle n'irait « pas tu seule, mettons dans un pays, lâchée lousse de même, avec un cours d'espagnol, à moins que j'sois vraiment intéressée pis qu'j'aye faite des exercices en dehors, là » (E4-113) parce que « si t'as juste un cours de 45 heures, ben ::, tu sauras pas la totalité de ce que tu dois, dans la base, savoir » (E4-114), et ce alors qu'elle disait plutôt en début d'entrevue souhaiter pouvoir se débrouiller seule en voyage à la fin de son premier cours de 45 heures (E4-32). Au-delà de l'apparente contradiction de ces propos, on comprend que l'étudiante 4 prévoit s'investir dans son apprentissage en réalisant des activités complémentaires à celles suggérées dans le cours, comme l'écoute d'extraits vidéo (E4-3, E4-96) et audio (E4-96) ou le fait d'écrire le nom des jours et des nombres en espagnol sur son calendrier (E4-96). L'étudiante 4 considère d'ailleurs un premier cours comme une possibilité intéressante pour amorcer son apprentissage de l'espagnol qu'elle entrevoit pouvoir poursuivre de façon plus autonome par la suite. « Comme là, mettons, mon cours, même si c'est le cours 1, pis j'ai pas le cours 4, ben je l'sais que si j'men va là-bas, même si y me manque des mots, j'va savoir au moins la base pour qu'y m'expliquent c'est quoi l'mot, t'sé » (E4-106), avance-t-elle effectivement à cet effet.

L'étudiante 4 exprime enfin certaines autres idées originales qui méritent selon nous d'être soulignées. Celle-ci suggère effectivement par exemple que la disposition de la classe en U (E4-65) puisse favoriser le développement de ses compétences à l'oral en encourageant sa participation en classe. Il en irait de même des décorations dans la classe (E4-66). Elle considère de plus que des activités écrites qui présentent différents contextes d'utilisation de la langue peuvent l'aider à développer sa compétence à parler (E4-81). Enfin, les documents écrits, dont le manuel, favoriseraient selon elle l'apprentissage d'une langue standard (E4-25-26), idée que l'on ne saurait rattacher de façon évidente ni à ses expériences de voyage, ni à son vécu d'étudiante. Comme « c'est un livre j'trouve que | l'espagnol | y'é comme plus standard. Que c'est ça, des fois, des préférences d'un prof qui veut parler de tel sujet, que... Là c'est comme, tout le monde a la même chose, là » (E4-78), explique-t-elle à ce sujet.

L'analyse détaillée du témoignage de l'étudiante 4 permet bien de comprendre comment les expériences antérieures de cette dernière, qu'il s'agisse d'expériences de voyage ou encore d'expériences en tant qu'étudiante et apprenante de langues au Cégep AT, ont pu contribuer à forger ses croyances relatives à l'apprentissage des langues et au développement des compétences à l'oral en ELE en particulier. En comparant les propos tenus par celle-ci aux témoignages de certains de ses collègues, nous constatons toutefois que des expériences communes ne garantissent pas l'émergence de croyances identiques et qu'une analyse attentive est requise pour comprendre la teneur des croyances exprimées par chacun.

4.3 Analyse détaillée du sixième entretien

En ce qui concerne l'étudiant 6, c'est plutôt son expérience comme apprenant de l'anglais qui aura été déterminante dans le développement de ses croyances relatives à l'apprentissage de l'ELE et au développement de ses compétences à l'oral. Cet étudiant, qui se considère bilingue (E6-2), a d'abord appris l'anglais par l'entremise de jeux vidéo et d'émissions de télévision (E6-1-E6-2). Et il insiste en entrevue sur la pertinence de voir les apprenants d'ELE s'engager dans différentes activités impliquant le visionnement

d'extraits vidéo (E6-25, E6-27, E6-60, E6-64 et E6-66), estimant celles-ci susceptibles de favoriser l'apprentissage des langues et notamment le développement des compétences à l'oral (E6-66 et E6-68). L'un des intérêts que l'étudiant 6 associe à ce type d'activités est qu'elles présentent des exemples authentiques d'utilisation de la langue, mais avec des variations dans le débit des utilisateurs (contrairement à ce qui se passe dans les chansons au débit rapide) qui permettraient aux nouveaux étudiants d'ELE de se repérer à partir de certains mots ou expressions prononcés plus lentement (E6-60). L'étudiant 6 mentionne également le support visuel (E6-65), considéré comme un élément facilitant pour la compréhension de la langue cible, et enfin le fait que les extraits vidéo de différentes provenances peuvent permettre aux étudiants de se familiariser avec certains régionalismes (E6-68).

En ce qui concerne plus particulièrement l'apprentissage par l'entremise de jeux vidéo, l'étudiante 9 mentionne que « [b]eaucoup de GARS » (E9-88) affirment avoir ainsi appris l'anglais (E9-87 et E9-88). Si cette voie d'apprentissage peut être considérée comme typiquement masculine, la compétitivité de l'étudiant 6 qui « déteste l'échec » et « aime ça pouvoir performer » (E6-21) peut selon nous également être interprétée en ce sens. L'étudiant 6 considère d'ailleurs la compétitivité entre collègues, qui les encourage selon lui à repousser leurs limites, comme un facteur susceptible de favoriser leur apprentissage en langues (E6-20).

Mais pour en revenir à son bagage antérieur comme apprenant de langue, l'étudiant 6 a par ailleurs suivi plusieurs cours d'anglais, dont trois cours enrichis au secondaire en plus d'un cours de conversation. Malgré cela, il considère que la seule participation à des cours n'est pas suffisante pour apprendre une langue. « Quand je suis sorti en secondaire 5, je me considérais pas PARFAITEMENT bilingue » (E6-2), dira en effet l'étudiant 6. Mais il ajoutera toutefois : « quand j't'arrivé à Sudbury, em :::, de m'déplacer en ville, de commander, de, de faire ce que je voulais, regarde | j'avais pas de problème. » Cette compétence en anglais, il l'a acquise grâce à ses cours, mais également en multipliant les occasions d'utiliser la langue cible, lui qui a notamment grandi dans une famille bilingue (E6-8) et étudié en Ontario (E6-5), province canadienne dont la population

est majoritairement anglophone. L'étudiant 6 considère d'ailleurs que les échanges authentiques dans la langue cible favorisent l'apprentissage des langues (E6-46), comme l'étudiante 4 et comme le suppose l'approche communicative (sect. 2.1.1 et 4.2.). L'expérience lui a néanmoins appris qu'une certaine patience de la part des interlocuteurs natifs est requise pour assurer le succès des échanges avec les apprenants d'une langue, idée qu'il a été le seul des participants à notre recherche à formuler (E6-46). Quoi qu'il en soit, on comprend bien que c'est la multiplication des contacts avec la langue qui mène selon lui au succès de la démarche d'apprentissage.

J'va pas juste aller dans l' cours pis dire : « Ah, l' cours va toute me fournir. » Je l'ai vu en anglais, je l'ai vu en français. E : « lis, mets la T.V., trouves quelque chose d'intéressant. [...] Que tu le veuilles, que tu le veuilles pas, à force | d'y avoir accès, de le voir, de le TOUCHER, tu, tu l'assimiles un moment donné (E6-27),

affirme-t-il en effet. Et, pour l'étudiant 6, le succès n'est pas associé à l'obtention de bonnes notes dans son cours d'espagnol, comme il l'affirme lui-même explicitement (E6-24). Ce que souhaite avant tout ce dernier, à l'exemple de l'ensemble de ses collègues (voir sect. 4.1), c'est de développer ses compétences à l'oral, « de sortir de d'là [de son premier cours d'ELE au Cégep AT] après pis d'être capable de faire : « ¡Hola! », pis de jaser [...] | ça ça va m'être beaucoup utile à ce moment-là. » « Donc c'est vraiment pour ça que j'chu là » (E6-24), affirme-t-il en effet.

En plus d'avoir évolué dans un contexte bilingue, l'étudiant 6 a rencontré, au cours de son cheminement d'apprenant de l'anglais, un certain nombre d'enseignants de langue maternelle anglophone, ce qu'il estime avoir été très favorable au développement de ses compétences dans cette langue (E6-22). Non seulement ceux-ci offriraient-ils un contact privilégié avec la prononciation et l'accent de la langue cible, mais les natifs naturellement liés à la langue enseignée éprouveraient envers celle-ci une passion accrue. « C'est comme | pour ça que j'aime l'espagnol /. C'est que ::, la professeure, c'EST sa langue. Elle est PASSIONNÉE par ça » (E6-22), avance à ce sujet l'étudiant 6, faisant du coup comprendre que cette passion nourrit son propre intérêt. L'origine hispanique de l'enseignant et l'attachement particulier à la langue qu'il lui associe compteraient même

pour l'étudiant 6 parmi les principaux facteurs susceptibles de l'encourager à poursuivre son apprentissage de l'ELE après un premier cours (E6-23).

L'étudiante 2, seule autre participante à avoir abordé la question de l'origine hispanique de l'enseignant, valorise également cette caractéristique et considère que celle-ci confère à l'enseignant une écoute et des aptitudes particulières à l'échange (E2-130). Comme son collègue, elle souligne l'intérêt de l'accent authentique de son enseignante (E2-33) et suggère que l'origine hispanique de cette dernière garantisse sa connaissance des régionalismes (E2-36). L'étudiante 2 n'établit pas de lien direct entre son passé d'apprenante de langues et sa perception positive de l'origine hispanique de son enseignante, comme ce fut le cas pour l'étudiant 6. Elle manifeste cependant un vif intérêt pour la culture hispanique (E2-43, E2-44-E2-45 et E2-46), elle qui participera à un stage au Nicaragua et qui est sensibilisée à l'aspect culturel dans ce contexte (E2-43). C'est dans cette perspective que nous considérons qu'il existe bien également pour celle-ci un lien entre ses attentes relatives à son premier cours d'ELE et son vécu d'étudiante. Sans vouloir faire de cette participante à notre recherche la représentante de l'ensemble des étudiants du Cégep AT qui s'inscrivent à un cours complémentaire d'ELE en prévision d'un stage d'études en pays hispanique, nous estimons pertinent de souligner l'intérêt particulier que celle-ci manifeste à l'égard du contenu culturel. Et nous en profitons pour rappeler que deux autres étudiants (5 et 6) ont aussi mentionné leur désir d'être initiés à la culture hispanique dans le cadre de leur premier cours d'ELE au Cégep AT.

Pour en revenir justement à l'étudiant 6, et considérant tous les efforts et le temps qu'il a investis pour apprendre l'anglais, nous avons d'abord été étonnés de l'entendre affirmer que quelques voyages dans le Sud ou une année de cours d'ELE au secondaire étaient suffisants pour échanger en espagnol (E6-14 I-17 et E6-17) et comprendre cette langue (E6-17 et E6-19). Celui-ci fait d'ailleurs partie des étudiants les plus ambitieux quant à ses attentes relatives au développement de ses compétences à l'oral dans un premier cours d'ELE au Cégep AT. L'étudiant 6 affirme effectivement espérer pouvoir se débrouiller en échangeant tranquillement et fastidieusement en espagnol dans différentes situations rencontrées en voyage (E6-34, E6-35 et E6-36) et dans son domaine de spécialité (E6-31)

après 45 heures de formation en classe. Il s'attend de plus à être capable d'écouter des émissions de télévision dans la langue cible avec certains supports (répétition, sous-titres) pour parer à ses lacunes en compréhension (E6-44) au terme d'une première session d'étude de l'ELE au Cégep AT. Une piste de solution à cette apparente contradiction nous a été offerte alors que nous avons questionné l'étudiant 6 à savoir s'il s'attendait à ce que l'espagnol soit plus facile à apprendre que l'anglais. « En connaissant le français et l'anglais, oui. Et, présentement, oui, il l'est » (E6-57), nous a-t-il effectivement répondu à cet effet. Mais l'étudiant 6 a aussi affirmé qu'il s'attendait « à avoir, un moment donné, un blocus, quelque chose qui va me dire : « Garde, ça va me prendre du temps avant que j'en arrive-là. » (E6-56) Et il a par ailleurs mentionné espérer apprendre dans le cadre d'un premier cours d'ELE au Cégep AT « qu'est-ce qu'on apprend quand qu'on est à l'école, les premiers temps en anglais ou en français. « Bonjour », « Comment ça va? », ton nom, ton numéro de téléphone ::, e | bref, c'est ça. D'être capable de, d'utiliser ça. Pis ça va être PARFAIT à c'te moment-là » (E6-37), objectif beaucoup plus humble que ceux évoqués précédemment. On peut donc se permettre d'avancer que, comme ce fut le cas pour nombre de ses collègues (voir sect. 4.1), les idées formulées par l'étudiant 6 quant au niveau de développement des compétences à l'oral en ELE qui peut être atteint dans le cadre d'un premier cours sont plutôt confuses.

En ce qui concerne le développement de l'écriture, les aspirations de l'étudiant 6 sont généralement moindres et il avoue d'ailleurs ne pas être préoccupé outre mesure par le niveau de ses compétences en ce domaine. « L'écriture en tant que tel, j'va t'dire, franchement, c'est mon cadet de mes soucis » (E6-28), va-t-il même jusqu'à dire. C'est que l'étudiant 6 a toujours éprouvé de la difficulté en écriture (E6-2 et E6-28) et ne considère pas celle-ci d'une grande utilité dans son domaine d'étude (E6-28). L'étudiante 4, qui n'estime pas non plus le développement de ses compétences en écriture en ELE comme prioritaire (E4-17), voit les choses de la même façon alors qu'elle explique que l'espagnol écrit n'est selon elle pas très utile, du moins dans le contexte où elle évolue.

E4-16 « [...] C'est sûr qu'en anglais, c'est différent de l'es-, là on parle de l'espagnol, mais en anglais, t'sé, ça va être plus tard, t'sé, c'est comme la deuxième langue :: la plus importante, ben pour nous. Mais l'espagnol,

ce serait plus pour les voyages. (()) Ben pour l'instant en tout cas, là. Oué.»

I-17 « Tu vois ça plus pour les voyages fait que qu'est-ce que ça change, dans le fond, dans tes objectifs par rapport au cours? »

E4-17 « Ben c'est que si :: je sais comment le dire et tout, et tout. Ben j'ai pas besoin vraiment de l'écrit »,

avance-t-elle en effet.

L'étudiante 7 est néanmoins plus radicale que ces derniers au moment de dévaloriser l'écriture. Non seulement cette dernière accorde-t-elle très peu d'importance au développement de cette compétence en ELE (E7-39, E7-44, E7-90 et E7-91) mais, au contraire des étudiants 4 (E4-17-18) et 6 (E6-61), elle ne pense pas non plus que l'écriture puisse favoriser de façon significative le développement de ses compétences à l'oral.

[J]'pense plus que l'ORAL aide à soutenir l'écriture parce que... C'est comme en anglais. Pour moi, c'est :: j'écris comme que j'parle. [...]Si ça sonne pas bien dans tes oreilles, c'est sûr qu'ça sonne pas bien sur papier. Fait que j'me dis : « Si tu sais comment le parler, ben là tu sais comment l'écrire. » P't'être tu vas faire des FAUTES | t'sé, de, de, de grammaire, là. Mais t'sé tu vas savoir comment mettre | tes idées sur papier pis que ça soit clair pour que l'autre comprenne, mettons (E7-48),

explique-t-elle, exprimant une façon de voir les choses qui n'a été perçue chez aucun autre de ses collègues. Or, pour l'étudiant 6, comme pour l'étudiante 4, il ne fait pas de doute que l'écriture contribue au développement du parler, notamment en permettant la révision à l'extérieur du cours, contribution selon lui essentielle à l'apprentissage des langues (E6-62). L'étudiante 4 souligne pour sa part que l'écriture l'aide dans son apprentissage et dans le développement de ses compétences à l'oral en particulier (E4-17-18), notamment en lui permettant de comprendre des énoncés formulés d'abord oralement par la professeure puis écrits au tableau par la suite (E4-62). Elle envisage même la possibilité d'échanger par écrit avec des hispanophones rencontrés en voyage (E4-45) comme moyen de mettre en pratique ses connaissances en ELE. La particularité perçue dans le discours de l'étudiante 7 et décrite ici peut sans doute s'expliquer par le fait que celle-ci a appris l'anglais et le français dès l'enfance et d'abord en contexte d'immersion, au contraire de l'étudiant 6 qui a longuement étudié l'anglais en classe. En effet, comme

elle l'explique elle-même, si elle valorise davantage l'apprentissage à partir de modèles que l'apprentissage à partir de l'écriture, c'est parce que

c'est comme ça que moi j'ai appris à parler mes, les autres langues, là. Fait que, t'sé, c'est comme ça que... Pis c'est comme ça qu'on apprend quand on est jeune, là. C'est quand que les parents nous parlent. T'sé, on :: apprend pas à écrire ou ben, t'sé... [...] Fait que j'pense que c'est comme, pas mal, pour MOI, dans | dans ma suite d'idées, c'est comme ça que ça marche apprendre n'importe quelle langue. C'est :: l'écouter le plus, pis le parler qui aident | le plus à apprendre quelque chose, genre, une langue en tant que telle. (E7-59)

Notons, en appui à cette interprétation, que l'étudiante 3, qui parle également le français et l'anglais depuis l'enfance, disait aussi qu'être « plongée dedans » était selon elle la meilleure façon d'apprendre à parler une langue (E3-50).

En ce qui concerne l'étudiant 6, il estime plutôt, à l'instar des étudiants 5 et 9, qu'une présentation théorique doit précéder la mise en pratique en apprentissage des L2/LE, position contraire aux propositions de l'approche communicative (voir sect. 2.1.1). Une fois qu'il a acquis certaines notions, l'étudiant 6 se dit toutefois prêt à chercher à exprimer un maximum en s'appuyant sur cette base.

Une fois que t'as vu, e : « ¿Cómo está? », qui est : « Comment est ». [...] Mais, c'est d'être capable de dire, bon ben garde, j'me rappelle que « ¿Cómo está? », c'est ÇA, je me rappelle que les verbes c'est ÇA. Bref, on construit une phrase, on PEUT le faire [...], j'veux dire, garde, on a appris | c't'es temps-là, on a appris, c't'es affaire-là, ben, crime, pourquoi qu'on s'amuse pas? Pourquoi est-ce qu'on essaie pas de se pousser pour VOIR jusqu'ou on peut se rendre? » (E6-39),

avance-t-il en effet. Selon ce dernier, ce ne sont toutefois pas tous les étudiants qui se sentent prêts à tant d'audace (E6-39). Et c'est peut-être là encore son expérience comme apprenant de l'anglais et le succès auquel a pour lui abouti cette démarche qui l'encourage à oser exploiter au maximum ses acquis.

Pour conclure cette analyse détaillée des propos de l'étudiant 6, nous tenons à mentionner certaines idées formulées uniquement par celui-ci mais qui pourront sans doute intéresser les agents impliqués dans l'enseignement-apprentissage de l'ELE. L'étudiant 6 dénonce en effet par exemple la difficulté que représente pour lui le fait de

suivre un cours d'ELE en fin de journée, après d'autres cours exigeants (E6-69). Notons à cet effet qu'il est explicitement mentionné au plan cadre des cours *Espagnol 1- 607-AAJ-03* et *Español para el turismo 1 – 607-AAJ-03*, que celui-ci « ne doi[ven]t pas se donner sous la forme de trois heures consécutives », forme à laquelle le Cégep AT ne devrait recourir que « lors de situations exceptionnelles » (Cégep AT, DÉ, 2014a : 2 et 2014b : 4). L'étudiant 6 mentionne par ailleurs la fatigue ressentie à la fin du cours d'ELE (E6-86) et suggère qu'il serait alors bon que l'enseignant propose des activités plus légères. Cet étudiant estime enfin que les collègues de classe peuvent être aussi aidants que nuisibles dans un cours de langue, par exemple en se montrant désintéressés (E6-75) ou dissipés (E6-74). Des collègues plus avancés pourraient quant à eux au contraire servir de modèle à leurs pairs et les encourager à aller plus loin (E6-39 et E6-84).

4.4 Analyse détaillée du neuvième entretien

À l'instar de certains de ses collègues ayant participé à notre recherche (étudiants 2 et 8), l'étudiante 9 considère ne pas parler anglais (E9-37), malgré le fait qu'elle ait étudié cette langue pendant plusieurs années au secondaire et qu'elle continue de suivre des cours d'anglais au Cégep AT. Ses croyances relatives à l'apprentissage de l'ELE n'en demeurent pas moins influencées par cette expérience qu'elle juge infructueuse de même que par son vécu plus large d'apprenante, comme ce fut le cas pour l'étudiante 4 (voir sect. 4.2). « E ::, l'espagnol, ça se passe bien. La prof est super, e ::, à l'explique bien, sauf que :: moé j'ai de la misère d'AVANCE à l'école » (E9-1), affirme effectivement l'étudiante 9 dès le début de l'entrevue. Et elle associe fréquemment ses difficultés en espagnol à ses troubles généraux d'apprentissage (E9-44 et E9-45, E9-70) ainsi qu'à un déficit d'attention diagnostiqué dès le primaire (E9-67, E9-69), ce qui nous permet bien de constater l'impact significatif de son expérience scolaire sur les croyances de l'étudiante 9 en lien avec le développement de ses compétences en ELE. L'analyse du témoignage de cette dernière met également en lumière le fait que les croyances relatives à l'apprentissage d'une L2/LE exprimée par un sujet en particulier peuvent être influencées par les expériences des membres de son entourage, ou plutôt par l'interprétation que ce sujet en fait.

Mais concernant d'abord l'impact évident du parcours scolaire de l'étudiante 9 sur ses croyances en lien avec le développement de ses compétences en ELE, soulignons premièrement que les stratégies identifiées par cette dernière pour favoriser son apprentissage visent souvent à combler les troubles évoqués au paragraphe antérieur. Les « notes au tableau, c'est vraiment important | pour un professeur » (E9-94), explique-t-elle en effet avant d'ajouter : « J'comprends pas grand-chose juste en l'écouter. Parce que j'ai pas d'attention. Chu facile à partir » (E9-95). Outre le fait de prendre également elle-même beaucoup de notes (E9-93), son « truc dans toutes [l]es matières » (E9-35) est de procéder à de nombreuses réécritures des contenus vus en classe pour en arriver à les mémoriser, l'écriture jouant ainsi un rôle primordial pour l'apprentissage de l'étudiante 9. Et cela implique que tout apprentissage, incluant l'apprentissage d'une langue, requiert selon elle du temps (E9-35). L'étudiante 9 croit de plus que l'apprentissage de l'ELE demande de l'étude, et ce pour l'ensemble des étudiants s'engageant dans une telle démarche (E9-35). Mais alors qu'elle souligne l'importance de se pratiquer pour apprendre à parler une langue (E9-1 à E9-5, E9-6, E9-8, E9-97), l'étudiante 9 insiste à nouveau sur le fait qu'elle n'est pas « quelqu'un qui apprend :: comme ça. » « Y'en a qui ont beaucoup de facilité, mais moé faut que je travaille, e ::, plus fort pour que ça rentre dans ma tête », conclue-t-elle (E9-5). Et lorsqu'elle suggère que l'enseignant devrait selon elle parler français la moitié du temps dans un premier cours d'ELE au Cégep AT, c'est encore en considération de ses troubles d'apprentissage. En effet, aux dires de l'étudiante 9, l'utilisation exclusive de la langue cible « p't'être que pour d'autres c't'une façon d'apprendre, mais | moi il m'faudrait vraiment | la phrase en espagnol, pis après qu'à dise c'qu'elle a dit en :: français » (E9-42). « Parce que c'est ça. J'ai d'la difficulté e ::, à l'école, e, dans mes matières en général, faiqu'y me faut p't'être plus de | d'attention sur c'té affaires-là » (E9-45), ajoute-t-elle à cet effet. Enfin, l'extrait suivant démontre que le repos peut selon l'étudiante 9 favoriser son apprentissage de l'ELE en réduisant encore l'impact de son déficit d'attention :

I-70 « Tu dis, un déficit d'attention? Ça est-ce que ça te nuit en, en langues? »

E9-69 « Oui, c'est sûr, parce que :: mettons que j'ai vécu quelque chose à l'extérieur de mon cours, j'chu facile, e ::, j'pars vite dans ma tête. Mais asteure j'en, j'en, j'ai plus de facilité à r'venir à moé parce que j'ai appris avec le temps, c'est itou de plus dormir, de dire, j'mets les chances de mon bord. »

Sa perception d'elle-même en tant qu'étudiante éprouvant des difficultés d'apprentissage semble par ailleurs avoir un impact sur les croyances de l'étudiante 9 en lien avec le rôle de l'enseignant de langues. Celle-ci est effectivement la seule des participants à la recherche à se dire concernée par la qualité des explications fournies par son enseignante (E9-1 et E9-101). Comme les étudiants 5 et 7, elle souligne d'autre part l'importance pour l'enseignant de L2/LE de varier ses approches pour tenir compte des besoins de chacun des apprenants (E9-50). Et elle est à nouveau la seule à suggérer que celui-ci puisse en plus demander une rétroaction aux étudiants sur le cours (E9-48). L'étudiante 9 soutient d'autre part qu'il est selon elle souhaitable que l'enseignant s'intéresse aux étudiants (E9-50) et soit disponible pour répondre à leurs besoins à l'extérieur du cours (E9-46). Sans établir de lien entre cette croyance et l'importance qu'elle accorde à ses difficultés d'apprentissage, notons enfin que celle-ci se fait la représentante d'une grande majorité des participants à l'étude (7/8) alors qu'elle suggère que l'enseignant devrait savoir intéresser ses étudiants, entre autres en proposant des activités interactives (E9-57) et en adoptant un ton vivant (E9-101).

La gêne qu'elle dit ressentir au moment de parler une L2/LE (E9-59 et E9-65) influence également sans doute les croyances évoquées par l'étudiante 9 en lien avec le rôle et les qualités de l'enseignant de langues. C'est effectivement en raison de ce sentiment qu'elle dit apprécier le fait que son enseignant d'anglais ne la « juge pas, pis qu'y'essaie de t'comprendre ::, pis de t'dire comment le dire » (E9-60) quand vient le temps pour les étudiants de s'exprimer dans la langue cible. Ce dernier soutiendrait ainsi selon elle ses étudiants dans leur utilisation de l'anglais et favoriserait par conséquent leur apprentissage (E9-60). L'étudiante 9 affirme par ailleurs apprécier que son enseignante d'espagnol sache créer une atmosphère détendue en classe (E9-56). Et c'est peut-être encore sa gêne qui explique qu'elle soutienne que cette dernière ne devrait pas obliger les

étudiants à parler espagnol en classe (E9-63 et E9-64), malgré qu'elle considère la pratique comme l'un des moyens les plus efficaces pour favoriser le développement du parler en ELE (E9-6, E9-97). À ce sujet, l'étudiante 9 revendique à plusieurs reprises un plus grand nombre d'activités permettant de pratiquer l'oral en classe (E9-1 et E9-2, E9-8, E9-25). Mais elle insiste sur le fait que les activités réalisées en dyades lui semblent moins intimidantes et plus appropriées que celles faites en grand groupe (E9-3, E9-6 et E9-7), à l'image de l'étudiante 2 qui se disait également gênée (E2-105), et ce particulièrement au moment d'intervenir devant la classe (E2-102 et E2-103). Enfin, selon l'étudiante 9, la gêne peut nuire à l'apprentissage des langues en empêchant un étudiant de demander de l'aide à ses collègues (E9-65) ou encore de poser des questions devant eux (E9-60), particulièrement s'il ne les connaît pas (E9-57). Et cela l'amène à valoriser les activités qui encouragent les étudiants à interagir entre eux (E9-6) et qui leur permettent ainsi de se connaître et de se « dégêner » (E9-57), comme le soulignait également l'étudiante 4 (voir sect.4.2). C'est entre autres dans cette perspective que l'étudiante 9 va jusqu'à suggérer que l'enseignant de langue devrait imposer du travail de groupe à l'extérieur du cours (E9-66).

Quant au rôle de l'apprenant maintenant, il lui revient de solliciter du soutien supplémentaire auprès de l'enseignant au besoin (E9-46) et de parler de ses difficultés avec ce dernier (E9-53), toujours selon les dires de l'étudiante 9. L'apprenant de langues aurait également quant à elle avantage à demander de l'aide à ses collègues (E9-65). À cet effet, l'étudiante 9 croit toutefois que peu d'étudiants sont disposés à investir du temps pour se pratiquer à l'extérieur du cours (E9-3) ou pour aider leurs pairs (E9-65). C'est ce qui l'amène à exprimer certaines réserves à l'idée de préparer une présentation orale, travail qui demande selon elle du temps en dehors de la classe (E9-12) ainsi que la collaboration de l'ensemble des co-équipiers et des pratiques conjointes (E9-12), exigences également évoquées par les étudiants 6 et 8. Mais, pour en revenir au rôle de l'apprenant de langues et à l'impact des collègues sur son apprentissage, l'étudiante 9 estime que ses pairs plus vieux et plus sérieux sont davantage susceptibles d'y contribuer (E9-79). L'étudiant 6 présente également le manque de maturité des collègues comme un facteur susceptible de nuire à l'apprentissage d'une langue (E6-82), s'intéressant toutefois

pour sa part davantage à leur attitude en classe. À cet effet, l'étudiante 9 mentionne bien également que certains collègues étudiants ne savent pas ce que c'est que d'« avoir de la misère à l'école » (E9-70) et ne font pas nécessairement attention à ce qu'ils disent à ce sujet, rappelant à nouveau l'importance accordée par cette dernière à ses difficultés d'apprentissage qui ont manifestement un impact sur sa perception du monde en général et sur ses croyances en lien avec le développement de ses compétences en ELE en particulier.

Dans un autre ordre d'idée, si l'étudiante 9 n'a pas elle-même connu beaucoup de succès dans ses expériences antérieures d'apprentissage des langues, elle estime que ce fut le cas pour certains des membres de son entourage. Et le regard qu'elle porte sur ces expériences contribue selon nous à forger ses propres croyances en la matière, comme ce fut d'ailleurs le cas pour plusieurs de ses collègues (voir à cet effet les témoignages des étudiants 3 (E3-33), 6 (E6-14), 7 (E7-66) et 8 (E8-89)). Bien qu'elle n'ait jamais voyagé en territoire hispanique ou étudié l'espagnol, l'étudiante 9 explique en effet par exemple qu'une de ses amies :

avait faite le cours d'espagnol [...] pis à dit que | ça l'a aidée beaucoup après à se débrouiller, mettons quand qu'à va dans l'Sud, mais t'sé, de là à savoir le parler, e. Comme à dit, faut... T'sé, à m'avait avertie que :: faut que tu l'pratiques vraiment gros pour être à l'aise avec l'espagnol. (E9-17)

L'étudiante 9 réfère de même au vécu de sa mère et de son frère qui ont selon elle appris à parler anglais en utilisant cette langue dans le cadre de leur travail (E9-86 et E9-87). Et l'ensemble de ces expériences l'amène vraisemblablement à penser que, malgré le fait qu'un cours puisse procurer « une bonne :: base », l'apprentissage des langues se fait surtout en contexte (E9-98). Il n'en demeure pas moins qu'elle estime qu'un cours favorise l'apprentissage des langues et permet notamment « de savoir se débrouiller » (E9-99).

Lorsqu'elle évoque l'idée de pouvoir se débrouiller en voyage, l'étudiante 9 précise néanmoins que c'est avec le « strict minimum » (E9-23) qu'elle s'attend à pouvoir le faire après un premier cours. Interrogée au sujet des connaissances qu'elle pense développer en 45 heures de formation en classe, celle-ci évoque plus précisément « les

salutations, comment DEMANDER quelque chose ou | juste quand :: quelqu'un t'parle en espagnol, de savoir le comprendre, un p'tit peu », (E9-23). Si elle admet la possibilité de pouvoir soutenir « p't'être un peu plus | une conversation approfondie » (E9-34), c'est encore par rapport à des réalisations comme les « salutations, [ou dire] « comment ça va », pis, e ::, « c'est quoi ton nom » (E9-33). La « base c'est vraiment pour moé, juste se débrouiller, là. Pas, e ::, avoir une conversation complète avec quelqu'un » (E9-31), avance-t-elle encore. C'est pourquoi l'étudiante 9 n'a pas été incluse parmi les participants s'attendant à atteindre une compétence générale de niveau B1 (correspondant à celle d'un utilisateur indépendant) à la section 1.2.4.1 de nos tableaux synthèse (voir sect. 4.1). On suppose en effet que l'étudiante 7, par exemple, s'attend à atteindre un niveau plus élevé de compétence que sa collègue alors qu'elle explique :

c'est sûr que j'va pas pouvoir comprendre quand qu'la personne à me parle vite comme on est en train de se parler maintenant. Mais, t'sé, j'ai l'impression que mettons si, si on, si j'leur demande de parler plus lentement pis toute, j'pense que je serais capable de comprendre le, le gros de qu'est-ce qui veulent me dire, là (E7-11).

L'étudiante 7 donne d'autre part des idées concrètes de contextes où elle pense pouvoir se débrouiller et qui comprennent le marché et les secteurs moins touristiques (E7-12), alors que l'étudiante 9 évoque seulement les présentations et le contexte de la classe d'ELE (E9-30). L'étudiant 5 dit quant à lui, un peu comme l'étudiante 9, s'attendre à pouvoir se débrouiller « de façon mineure » (E5-21) après un premier cours d'ELE au Cégep AT. Mais il évoque par la suite certaines tâches qu'il souhaiterait être capable de réaliser à la fin d'un premier cours d'ELE au Cégep AT et qui s'avèrent assez complexes, et ce manifestement plus que celles évoquées par l'étudiante 9 (E9-33 e E9-34). Lorsque nous l'interrogeons à ce sujet, l'étudiant 5 convient en effet :

- I-84 « O.k. Décrire ce que tu VEUX dans le magasin, penses-tu être capable faire ça à la fin de ton premier cours? »
 E5-84 « Je sais pas. Mais si poss... [Rire nerveux.] Si possible. »
 I-85 « [Rire.] T'aimerais ça? »
 E5-85 « Ouain. »

Ce dernier va même jusqu'à admettre la possibilité de pouvoir :

parler, j'sé pas, d'une partie d'soccer, j'serais capable de parler de | de cuisine, à la limite, un peu. J'sé qu'y a du vocabulaire qui me manque à certains endroits, mais ::, t'sé comme, dans d'autres langues, quand t'as une certaine | bonne base, ben t'es capable de remplacer les mots, de | comprendre la structure de la phrase même si est pas complète, là (E5-28).

L'analyse comparative des témoignages des participants 5, 7 et 9 met ainsi en évidence l'importance de s'intéresser attentivement aux croyances exprimées par les étudiants de cours de langues pour en comprendre la teneur exacte. Si l'étudiante 9 évoque des attentes relativement limitées par rapport à celles de ses collègues, ce pourrait être encore en raison de l'importance qu'elle accorde manifestement à ses difficultés d'apprentissage. Or, nous tenons à mentionner à cet effet que l'étudiante 9 est la dernière des participantes dont nous avons analysé les témoignages à avoir été reçue en entrevue. Celle-ci a en effet été interviewée après 5 cours d'ELE, ce qui a pu lui laisser le temps de prendre davantage conscience que certains de ses collègues des difficultés associées à l'apprentissage de cette langue. J' « avoue que j'ai beaucoup de misère » (E9-1), dira-t-elle d'ailleurs d'entrée de jeu et évoquant particulièrement le « côté oral » (E9-1). J'« m'attendais à ce que ce soit plus facile » (E9-36), avouera-t-elle encore un peu plus tard, confirmant que ses attentes ont bien évolué depuis le début de son expérience comme apprenante de l'ELE. À la lecture de l'ensemble des témoignages recueillis, on constate par ailleurs que les idées exprimées par les participants à notre recherche ont pu évoluer, se préciser et même se contredire en cours d'entretien. Et on suppose que le fait d'échanger et de réfléchir quant à leurs croyances relatives à l'enseignement-apprentissage des langues et au développement des compétences à l'oral en ELE en particulier pourrait bien permettre aux nouveaux apprenants de prendre conscience de leurs propres croyances à cet effet, de questionner, de préciser, voire même de modifier celles-ci au besoin tel que le suggèrent plusieurs chercheurs (voir sect. 1.3).

Nous concluons finalement en nous penchant sur deux nouvelles raisons que l'étudiante 9 évoque pour expliquer les difficultés rencontrées dans son apprentissage de l'ELE. Il est notamment question, dans le témoignage de cette étudiante, du fait que cette langue soit complètement nouvelle et absente de son environnement (E9-61), contrairement

à l'anglais étudié depuis le secondaire (E9-38). C'est d'ailleurs ce qui explique que l'étudiante 9 considère l'utilisation exclusive de la langue cible favorable dans les cours d'anglais alors qu'elle affirme : « En espagnol, c', c', c'est bien qu'à parle en français, parce qu'on a JAMAIS vu ça » (E9-60). Enfin, celle-ci souligne que le fait d'étudier deux langues secondes ou étrangères en même temps en complique l'apprentissage.

E9-38 « Ben, j'ai de la misère. Comme des fois en espagnol, e ::, j'va dire des mots en angl-. T'sé pis j'su pas la seule à l'faire, là. [...] Mais je trouve ça dur de... Mettons que j'essaie pas d'étudier deux, e ::, matières dans une soirée, là. J'me concentre sur une matière à fois. »

I-39 « Oué. Sur une des deux langues, tu veux dire? »

E9-39 « Ouain, c'est ça »,

explique en effet l'étudiante 9. Voilà bien là l'une des nombreuses idées évoquées par les participants à notre recherche dont pourraient tenir compte les différents agents concernés par l'enseignement-apprentissage des langues afin de favoriser le succès des apprenants. Tant les étudiants eux-mêmes que les administrateurs scolaires pourraient effectivement par exemple voir à ce que les cours de langues distinctes ne soient, dans la mesure du possible, pas suivis simultanément.

CONCLUSIONS

Il s'agit maintenant de mettre en évidence les différentes conclusions qui ont émergé de l'analyse des données que nous avons présentée dans le précédent chapitre et de démontrer comment notre projet de recherche nous aura permis de mieux connaître et comprendre les croyances des étudiants débutants en ELE du Cégep AT à la session d'hiver 2014 relatives au développement de leurs compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures de formation en classe.

5.1 Conclusions de l'analyse globale

Il nous est désormais possible de formuler les réponses suivantes à chacune des questions spécifiques de recherche identifiées à la section 2.3., soit :

- 1- **Quelles sont les croyances des étudiants débutants en ELE au Cégep AT à la session d'hiver 2014 relatives à l'enseignement-apprentissage des compétences à l'oral en ELE qui correspondent aux propositions de l'approche communicative et celles qui n'y correspondent pas?**

La compilation des croyances exprimées par les participants à notre recherche à l'intérieur de tableaux synthèse nous a permis de repérer celles qui faisaient consensus et qui correspondent souvent aux principes fondamentaux associés à l'approche communicative. C'est par exemple le cas alors qu'une majorité des étudiants dont les témoignages ont été analysés ont identifié les présentations orales (7/8) et les échanges oraux entre collègues (6/8) ou avec le professeur (3/8) comme les activités les plus susceptibles de favoriser le développement de leurs compétences à l'oral (rubrique 1.3.3 du tableau 4.1). Celles-ci correspondent en effet à des exemples d'utilisation concrète de la langue cible dans des situations réelles de communication ou encore à des tâches complexes comme celles privilégiées pour l'enseignement communicatif des langues (Brown, 2007; Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). Par ailleurs, six des participants à notre recherche ont évoqué l'importance de parler le plus souvent possible la langue cible pour assurer le développement de leurs compétences à ce niveau (rubrique 1.3.3.5). Dans une même perspective, cinq étudiants ont dit considérer comme favorable le fait de se retrouver dans un environnement où l'on entend de l'espagnol (rubrique 1.3.3.5), position tout à fait conforme aux propositions de l'approche

communicative qui veut précisément que l'utilisation d'une L2/LE en facilite l'apprentissage (voir sect. 2.1.1).

Rappelons toutefois que les participants à la recherche ne s'entendaient pas tous au sujet de l'utilisation qui devrait être faite du français et de l'espagnol en classe (voir rubrique 1.2.2). En effet, la moitié de ceux-ci étaient d'accord pour dire qu'il incombait à l'enseignant d'ELE de parler la langue cible en classe et d'ainsi servir de modèle pour l'apprentissage de la prononciation (4/8), ce qui rejoint les propos de Martinez selon qui l'enseignant qui adopte une approche communicative « reste sans aucun doute la référence linguistique » (Martinez, 2011 : 80). Mais seulement trois des étudiants sondés ont dit espérer que leur enseignante utilise un maximum d'espagnol dans un premier cours d'ELE au Cégep AT. Une étudiante jugeait plutôt que le français devait être utilisé la moitié du temps et un autre environ 60% du temps dans ce contexte. Ces derniers expliquaient en fait que l'utilisation exclusive de l'espagnol serait difficile, ne respecterait pas le rythme des étudiants et pourrait même les faire décrocher. Dans une même perspective, quatre participants ont dit percevoir l'immersion comme un élément favorable à l'apprentissage des langues (rubrique 2.3.1.4 du tableau 4.2) alors que trois estimaient plutôt que, malgré que certains puissent apprendre en immersion ou grâce à un usage exclusif de la langue cible, les apprenants de L2/LE pouvaient avoir besoin d'explications ou de traduction (rubrique 2.2.1.3). Or, l'enseignement communicatif mise précisément sur l'utilisation des L2/LE en situations réelles de communication (Cabezuelo, 2005; Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005) plutôt que sur la présentation explicite des règles régissant celles-ci pour en favoriser l'apprentissage. En ce qui concerne l'utilisation de la langue cible par les étudiants, maintenant, une participante seulement a affirmé considérer qu'il relevait du rôle de l'enseignant de les encourager à utiliser exclusivement l'espagnol en classe (voir rubrique 2.1.2.1). Deux autres affirmaient plutôt que l'enseignant ne devrait pas obliger les étudiants à utiliser exclusivement la langue cible, l'une d'entre ces derniers considérant en fait cela comme gênant et ainsi potentiellement nuisible pour l'apprentissage (rubrique 2.3.2.2). Comme nous le disions précédemment, l'approche communicative mise justement sur l'utilisation de langue cible pour en favoriser l'apprentissage (Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005). Mais les attentes

et besoins particuliers des apprenants sont également des éléments centraux pour l'enseignement communicatif des langues (Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000; Savignon, 2005), comme nous le mentionnions à la section 4.1. En ce sens, les enseignants de L2/LE pourraient avoir avantage à exploiter les activités en petits groupes ou encore en dyades, comme le suggérait d'ailleurs l'étudiante 9 en entrevue (E9-6).

L'approche communicative mise par ailleurs sur la coopération entre les collègues de classe (Martinez, 2011; Melero Abadía, 2000) dont les bienfaits sont également reconnus par une majorité de participants à notre recherche (5/8), tel qu'en témoignent les données répertoriées aux rubriques 1.3.3.5 et 2.3.1.3. Selon ces derniers, les collègues sont effectivement susceptibles de favoriser leur apprentissage et plus particulièrement le développement de leurs compétences à l'oral. Quatre étudiants ont en fait expliqué percevoir leurs collègues comme des ressources complémentaires au professeur et pouvant leur fournir des explications au besoin ou partager avec eux des connaissances, des conseils ou des trucs. Et quatre participants à la recherche y voyaient une occasion de se pratiquer à parler en espagnol, à l'intérieur comme à l'extérieur du cours (4/8). Comme nous l'expliquions à la section 2.1.1, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant sont également revus en enseignement communicatif des langues, ce qu'une majorité des participants à notre recherche semble aussi tout à fait prête à admettre. En effet, alors que l'approche communicative aspire à une plus grande autonomie de l'apprenant perçu comme principal responsable de son apprentissage (Brown, 2007; Martínez Carrillo, 2007; Melero Abadía, 2000), les étudiants interrogés à cet effet ont dit se sentir responsables de se pratiquer en parlant la langue cible (5/8), de faire les exercices donnés en classe (1/8) et disponibles notamment sur Internet (3/8), d'étudier, de faire leurs devoirs et de se préparer au cours (4/8) (rubrique 2.1.1). Et ils ont expliqué voir l'enseignant comme celui qui doit orienter leur apprentissage en les secondant (7/8) et en leur fournissant par exemple de ressources fiables et efficaces pour favoriser leur apprentissage et le travail à l'extérieur du cours (3/8), comme le révèlent les données que l'on retrouve à la rubrique 2.1.2.2.

Enfin, en ce qui concerne l'évaluation de l'oral, les activités privilégiées par les étudiants reçus en entrevues et présentées à la rubrique 1.2.7.1, soient les présentations

orales (3/8) et les échanges avec le professeur (4/8), correspondent bien à des épreuves susceptibles de favoriser une évaluation « globale » et « qualitative » telle que valorisée par les tenants de l'approche communicative (Savignon, 2005 : 640). Les participants à notre recherche ne s'entendent toutefois pas nécessairement sur les critères d'évaluation à retenir. En effet, seulement trois d'entre eux ont mentionné la prononciation lorsque nous les avons interrogés à ce sujet et une étudiante a clairement dit que la prononciation ne devrait pas selon elle être prise en compte dans l'évaluation sommative de l'oral (voir rubrique 1.2.7.2). Comme nous le rappelions à la section 4.1, les spécialistes contemporains de la didactique des langues aspirent quant à eux à une évaluation « holistique » (Savignon, 2005: 641) qui s'intéresse notamment à la reconnaissance et à la prononciation des structures sonores propres à la langue (Baralo, 2000) ou encore à la compétence phonologique (CE, 2000). D'autre part, selon certains participants, la présentation orale demande une écriture préalable (4/8), voire une mémorisation (3/8) et un naturel simulé (1/8) (voir rubrique 1.3.3.2). Or, dans cette mesure, nous ne pouvons plus considérer la présentation orale comme une activité d'utilisation authentique de la langue qui corresponde à celles privilégiées par l'approche communicative (voir sect. 2.1.1).

2- Les croyances des étudiants concernés relatives à la nature des compétences à l'oral correspondent-elles à une représentation de ces compétences comme essentiellement expressives ou plutôt interactives?

Conformément aux spécialistes contemporains de la didactique des langues (Bachman, 1990 ; Baralo, 2000, CE, 2000 ; Bordón Martínez, 2004 ; Savignon, 2005 ; Pinilla Gómez, 2004), la plupart des participants à notre recherche (5/8) établissent un lien étroit entre la compréhension orale et le parler, considérant cette première compétence comme l'une des dimensions impliquées dans le développement de la seconde (voir rubrique 1.3.2 du tableau 4.1). Leur représentation des compétences à l'oral correspond ainsi davantage au concept d'interaction orale qu'à celui d'EO, tels que décrits par les auteurs du CECR. Comme nous l'expliquions à la section 2.1.3, l'interaction se caractérise en effet pour ces derniers par l'alternance entre le rôle de producteur et de récepteur du participant qui s'y engage, sollicitant à la fois des compétences compréhensives, interprétatives et expressives. Et

l'EO consiste plutôt en la production d'un texte oral reçu par un ou plusieurs auditeurs (CE, 2000).

3- Quel niveau de développement des compétences à l'oral peut être atteint suite à un premier cours d'ELE de 45 heures de formation en classe au Cégep AT selon les croyances exprimées par les étudiants concernés?

Les données répertoriées à la rubrique 1.2.4 du tableau 4.1 nous permettent de conclure que les participants à notre recherche croient généralement pouvoir atteindre un niveau de développement de leurs compétences à l'oral se situant entre les niveaux A1 et B1 du CECR (voir sect. 2.1.4 et annexe 1) dans le cadre d'un premier cours d'ELE au Cégep AT. Comme nous le mentionnions à la section 4.1, pour ce qui est de la compétence à échanger oralement ou à parler en espagnol, cinq participants ont décrit des actions correspondant au niveau A1. Cinq étudiants (dont quatre de ces derniers) ont par ailleurs évoqué des réalisations correspondant au niveau A2 des grilles descriptives du CECR. Leurs croyances relatives au développement des compétences à comprendre l'espagnol se situent quant à elles généralement entre les niveaux A2 et B1. Néanmoins, et comme nous le soulignons à la section 4.1, certaines des actions décrites par les étudiants interrogés correspondaient aux niveaux de compétence B1 et même B2 des échelles du CECR pour l'ensemble des compétences décrites précédemment. D'autre part, une même personne aura pu formuler en cours d'entrevue des idées manifestement contradictoires, ce qui nous mène à conclure que les croyances des étudiants concernés par notre recherche quant au niveau de développement des compétences à l'oral qui pourra être atteint dans le cadre d'un premier cours d'ELE au Cégep AT sont généralement plutôt confuses. Rappelons à cet effet que Cabezuelo, qui a mené en 2005 une étude de cas portant sur les croyances relatives à l'apprentissage oral de l'ELE de quatre étudiants grecs débutants, en est également venue à la conclusion que ceux-ci possédaient une connaissance limitée de leurs attentes d'apprentissage.

Outre la mise en évidence de certains points communs, l'analyse globale des témoignages des huit participants à notre recherche aura permis de rendre compte de l'étendue et de la variété des croyances exprimées par ces derniers. Si ceux-ci ont pu avoir de la difficulté à formuler des idées précises quant au niveau de compétences en ELE qu'ils

espéraient atteindre dans le cadre d'un premier cours, ils se sont avérés plus loquaces et parfois très assurés au moment d'exprimer leurs idées relatives à d'autres dimensions associées à l'apprentissage des L2/LE et au développement des compétences à l'oral en ELE en particulier. Les étudiants concernés ont effectivement formulé plusieurs croyances concernant les connaissances et compétences à développer dans un premier cours d'ELE au Cégep AT (voir rubrique 1.2.3) ainsi que quant aux activités et facteurs susceptibles de favoriser le développement de leurs compétences générales (rubrique 2.3.1 du tableau 4.2) et de leurs compétences à l'oral dans un tel contexte (rubrique 1.3.3 du tableau 4.1). Si plusieurs ont par exemple évoqué à cet effet la prononciation (5/8) ou encore des habiletés permettant de se présenter (7/8), 26 connaissances ou compétences particulières ont été mentionnées au total par au moins un des huit participants à notre recherche (voir rubrique 1.2.3). Plusieurs croyances relatives aux rôles de l'apprenant et de l'enseignant de L2/LE ont également été verbalisées et répertoriées aux rubriques 2.1.1 et 2.1.2, dont certaines manifestement contradictoires. C'est par exemple le cas alors que quatre étudiants suggéraient que l'enseignant de langues doive varier ses méthodes ainsi que les activités proposées aux étudiants et qu'une autre soutient qu'il revient plutôt aux étudiants de s'adapter au contexte d'apprentissage et à la façon de faire de l'enseignant.

5.1.1 Implications pratiques

Ces résultats illustrent quant à nous la complexité du rôle des agents impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues et plus particulièrement de celui des enseignants qui ont à tenir compte du bagage riche et singulier de croyances avec lequel chacun des apprenants arrive en classe et auquel leurs propres croyances sont susceptibles d'être confrontées, et ce plus ou moins consciemment. L'enseignant qui opterait pour une utilisation maximale de la langue cible dès le début du premier cours complémentaire d'ELE au Cégep AT risquerait par exemple de répondre aux attentes de 37,5 pourcent de ses étudiants, mais d'en déstabiliser au moins 50 pourcent, comme en témoignent les données répertoriées à la rubrique 1.2.2 du tableau 4.1. Et ce malgré le fait que la plupart des étudiants concernés devraient avoir été familiarisés avec l'approche communicative dans leurs cours obligatoires d'ALS au secondaire, comme nous l'expliquions à la section 1.1. C'est ce qui nous mène à recommander aux enseignants de langues de prévoir dans

leurs cours des moments de questionnement et de réflexion concernant les croyances des étudiants relatives à l'enseignement-apprentissage des L2/LE qui pourront permettre à chacun de prendre conscience de celles-ci et peut-être d'éviter certains des « conflits potentiels » évoqués par les chercheurs (Horwitz, 1988; Kern, 1995; Ramos Méndez, 2005) et susceptibles de nuire au processus d'apprentissage des langues (Kern, 1995: 71). Dans une même perspective, l'enseignant de langues aurait avantage à expliquer aux apprenants les principes sur lesquels s'appuie l'approche didactique qu'il adopte ainsi que les objectifs visés par les différentes activités qu'il propose. Enfin, l'impact potentiel des croyances sur le processus d'apprentissage des langues (voir sect. 1.3) pourrait être abordé ouvertement en classe avec les apprenants qui risquent d'être moins sensibles à ce sujet que leur enseignant formé en didactique des langues. Il s'agirait alors de leur proposer d'adopter une attitude ouverte et de faire valoir aux apprenants que certaines de leurs croyances risquent d'être modifiées en cours de processus (voir sect. 4.4 à cet effet), comme pourraient d'ailleurs l'être celles de l'enseignant lui-même.

5.2 Conclusions des analyses détaillées

Les analyses détaillées que nous avons réalisées dans le cadre de la présente recherche nous ont en effet permis de voir évoluer certaines idées exprimées par un même sujet. Mais elles ont surtout favorisé une meilleure compréhension des propos des étudiants sondés qui auront par exemple pu d'abord nous sembler contradictoires (voir à cet effet les sections 4.2 et 4.3). Une lecture attentive du témoignage de l'étudiante 4 nous a effectivement menés à comprendre dans quelle mesure cette dernière espère pouvoir se débrouiller seule en voyage à la fin de son premier cours d'ELE (E4-32) alors qu'elle affirme pourtant par ailleurs :

J'irais pas tu seule, mettons dans un pays, lâchée lousse de même, avec un cours d'espagnol, à moins que j'sois vraiment intéressée pis qu'j'aie faite des exercices en dehors, là, parce que j'considère pas qu'saurais comme vraiment beaucoup d'choses. (E4-113)

C'est que cette étudiante prévoit manifestement s'investir dans son apprentissage de l'ELE en réalisant des activités complémentaires à celles suggérées dans le cours, comme l'écoute d'extraits vidéo (E4-3, E4-96) et audio (E4-96) ou le fait d'écrire le nom des jours et des

nombres en espagnol sur son calendrier (E4-96). Il s'agit là d'un exemple qui démontre bien l'importance de questionner et d'accorder une attention particulière aux croyances exprimées par les étudiants pour en saisir la véritable portée. Le fait d'encourager les apprenants eux-mêmes à réfléchir à leurs propres croyances relatives à l'enseignement-apprentissage des langues et à les questionner pourrait ainsi leur permettre de prendre conscience de l'existence de celles-ci, de les préciser, voire de les modifier au besoin, comme le suggèrent plusieurs spécialistes de la discipline (Aguirre Solano et Vélez Tenorio, 2011; Horwitz, 1988; Martínez Carrillo, 2007; Messakimove, 2009; Pajares, 1992).

Ces dernières analyses confirment d'autre part que les croyances entretenues par un individu en lien avec l'enseignement-apprentissage des L2/LE peuvent être fortement liées à ses expériences antérieures d'apprenant (voir sect. 4.2, 4.3 et 4.4), conformément à ce que suggéraient déjà certaines recherches (Pajares, 1992; Ramos, Méndez, 2005, Savignon, 2005). Nous aurons par ailleurs ici pu constater qu'une expérience commune d'apprentissage des langues ne garantit pas l'émergence de croyances communes. En effet, les étudiants 4 et 5, qui ont tous deux appris l'ALS en classe et voyagé en pays étrangers, ne s'entendent pas sur l'utilisation de la langue cible qui doit être privilégiée dans les cours d'ELE. Alors que l'étudiante 4 suggère que le professeur devrait parler espagnol tant et aussi longtemps que la compréhension des étudiants n'est pas compromise (E4-61-62), l'étudiant 5 affirme en effet plutôt que, « POUR un cours d'espagnol UN, j pense ça [le fait de donner les explications théoriques] se fait en français » (E5-59). En plus de leurs expériences antérieures, certains traits de personnalité ou autres caractéristiques des différents étudiants de langues pourront également avoir une influence sur les croyances entretenues par ces derniers. C'est ce qu'a entre autres démontré l'analyse détaillée du témoignage de l'étudiante 9 manifestement très concernée par ses troubles d'apprentissage (voir sect. 4.4). Les dires de l'étudiant 6 le prouvent aussi, alors que ce dernier affirme que sa compétitivité le mène à valoriser la rivalité entre collègues (voir sect. 4.3). L'analyse du témoignage de l'étudiante 9 (voir sect. 4.4) met également en lumière le fait que les croyances relatives à l'apprentissage d'une L2/LE exprimée par un sujet en particulier peuvent être influencées

par les expériences des membres de son entourage, comme ce fut aussi le cas pour plusieurs de ses collègues (voir E3-33, E6-14, E7-66 et E8-89).

5.2 Suggestions pour une recherche à venir

Ainsi, plusieurs facteurs comme les expériences antérieures d'apprenants des agents impliqués dans l'enseignement-apprentissage des langues et certaines caractéristiques personnelles pourront contribuer à l'émergence de croyances bien diverses et variées en la matière. Il serait néanmoins quant à nous très intéressant qu'une nouvelle recherche portant sur les croyances entretenues par les étudiants débutants en ELE au Cégep AT soit réalisée dans les cinq à dix prochaines années alors que les réformes proposées dans les plus récents programmes d'enseignement des L2/LE du MEESR risquent de se voir mieux implantées et l'approche communicative peut-être privilégiée de façon plus résolue pour l'enseignement de l'ELE au Cégep AT. Il s'agirait alors de vérifier si les croyances relatives à l'enseignement-apprentissage des langues des étudiants concernés correspondent dans une plus large part aux propositions et conceptions associées à cette approche, comme nous pouvons le prévoir dans la mesure où nous considérons les croyances comme un concept culturellement ancré, tel que le proposent notamment Pajares (1992) et Savignon (2005).

BIBLIOGRAPHIE

- Aguirre Solano, C. et Vélez Tenorio, M. del R. (2011). Creencias de los estudiantes de LEI y LEF sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Dans Reyes Durán, A. (Dir.) et Domínguez Angel, R. (Dir.) *Memorias del XII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas* [En ligne] (p.121-130). Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala. Accès: <http://filosofia.uatx.mx/9.pdf>
- Agustín Llach, M.P. (2007). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices. Dans: Balmaseda Maestu, E. (Dir.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (p.161-173). Logroño: Editora de la Universidad de la Rioja.
- Alfa, N. (2004). *Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian E/LE*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Barcelone, Barcelone, Espagne.
- Alliance française de Bruxelles-Europe. (2011). *Niveaux de l'Alliance française de Bruxelles-Europe*. [En ligne]. Accès : http://nico1-toutlefrancais.wikispaces.com/file/view/Niveaux_CECRL.pdf
- Anaya, V. et Llobera, M. (2011). La didáctica del español como lengua extranjera (ELE) en la educación secundaria en Francia: creencias y percepciones de responsables de elaborar los currículos oficiales. *Revista de educación*, 356, 631-651.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, 47, 5-36.
- Benson P. et Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27, 459-472.
- Berthier, Patrick. (1996). *L'Ethnographie de l'école, Éloge critique*. Paris : Economica.

- Bordón Martínez, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. Dans Sánchez Lobato, J. (Dir.) et Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (p.983-1003). Madrid: SGEL.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains: Longman.
- Cabezuelo, M. (2005). *Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Barcelone, Barcelone, Espagne [En ligne]. Accès: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_02Cabezuelo.pdf?documentId=0901e72b80e3a027
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans Richards, J. (Dir.) et Schmidt, R. (Dir.), *Language and communication* (p.2-27). Londres: Longman.
- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, Direction des études. (2014a). *Plan-cadre. Formation générale. Español 1- 607-AAJ-03*. Document inédit.
- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, Direction des études. (2014b). *Plan-cadre. Formation générale. Español para el turismo 1- 607-AAJ-03*. Document inédit.
- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, Services pédagogiques à l'étudiant. (2012). *Inscriptions aux cours complémentaires d'espagnol 1 & 2*. Document inédit.
- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, Services pédagogiques à l'étudiant. (2015). *Cours complémentaires offerts à la session d'hiver 2014 au campus de Rouyn-Noranda du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue*. Document inédit.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston : MIT Press.
- Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. (2000). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, France : Didier.

- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2010). *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien – Guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études*. [En ligne] Accès : <http://cmec.ca/docs/CECR-contexte-canadien.pdf>
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Poupart, J. et al. (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Ellis, R. (2008). Learner Beliefs and Language Learning. *Asian EFL Journal*, 10 (4), 7-25.
- Giguère, C. (2014). *Coup de main – projet de maîtrise*. Document inédit.
- Goetz, J.P. et Lecompte M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: théorie, pratique et évaluation. Dans Poupart, J. et al. (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.341-363). Montréal : Gaëtan Morin.
- Girouard, F. et Drzystek, S. (2012). *L'apprentissage d'une autre langue, une nécessité pour tout citoyen du monde. La stratégie manitobaine de revitalisation de l'enseignement en français langue seconde*. [En ligne]. Accès : <http://www.noslangues-ourlangages.gc.ca/collaborateurs-contributors/articles/citoyen-citizen-fra.html>
- Guimont, G. (2010). La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique : les faits saillants. *Revue des sciences de l'éducation*, 22 (3), 29-34.
- Hassan Mohamed, R.M. (2011) *Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Égypte*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal, Québec.

- Horwitz, Elaine K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72 (3), 283-294.
- Hymes, D. (1972). The ethnography of speaking. Dans Pride, J.B. (Éd.) et Holms, J. (Éd.) *Sociolinguistics* (p.269-293). Harmondsworth : Penguin.
- Kern, R.G. (1995). Students' and Teachers' Beliefs about Language Learning. *Foreign Language annals*, 28 (1), 71-92.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Angleterre: Pergamon Press.
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Llurda, E., Cots, J.M. et Irún, M. (2008). *Las Creencias de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de lenguas : un estudio comparativo*. Dans Monroy, R. (Éd.) et Sánchez, A. (Éd.), *25 años de lingüística aplicada en España: Hitos y retos* (p.373-379). Murcia: Universidad de Murcia.
- Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) : procesos cognitivos y factores condicionantes. Dans Sánchez Lobato, J. (Dir.) et Santos Gargallo, I. (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (p.243-257). Madrid : SGEL.
- Martinez, P. (2011). *La didactique des langues étrangères* (6^e édition). Paris: Presses universitaires de France.
- Martínez Carrillo, M.C. (2007). Creencias y actitudes de alumnos universitarios finlandeses ante la adquisición de destrezas orales en español. Dans Balmaseda Maestu, E. (Dir.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera*

(ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006, Vol. 2 (p.831-846). Logroño: Universidad de la Rioja.

Mason, J. (1996). *Qualitative Research*. London: Sage.

Messakimove, S. (2009). Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español/ LE. *Marco ele*, 9, 1-17.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. Londres: Edward Arnold.

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid : Edelsa.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2003). *Arts et lettres. Programme d'études préuniversitaires. 500.A1*. [En ligne] Accès : <http://pedagogic.louellette.ep.profweb.qc.ca/wp-content/uploads/2009/01/500a1.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle. Espagnol : langue tierce* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/Espagnol-vers-fancaise-3e-epreuve.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle. Anglais, langue seconde – Programme de base*. [En ligne]. Accès : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/chapitre053v2.pdf>

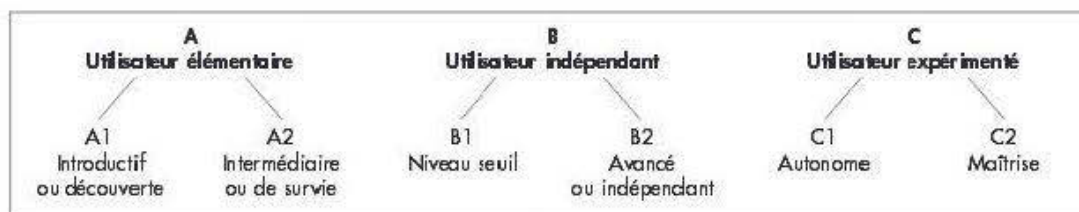
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle. Anglais, langue seconde – Programme de base, programme enrichi*. [En ligne]. Accès : http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/Anglais-lang-sec-vFrancais_Base.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2010). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Modèle révisé. Espagnol, langue tierce. Enseignement secondaire, 2^e cycle*. [En ligne]. Accès : <http://www.cspo.qc.ca/Documents-s.%C3%A9ducatifs/2011/espagnol-langue-tierce-sec-cycle2.pdf>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega y Gasset, J. (1959). *Ideas y creencias* (6^e éd.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research : cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Parrondo Rodríguez, J.R. (2004). *Modelos, tipos y escalas de evaluación*. Dans Sánchez Lobato, J. (Dir.) et Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (p.967-982). Madrid: SGEL.
- Pinilla Gómez, R. (2004). La expresión oral. Dans Sánchez Lobato, J. (Dir.) et Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (p.879-897). Madrid : SGEL.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans Poupart, J. et al. (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Pratima, D.S. (2010). *Communicative approach to the teaching of English as a second language*. Mumbai : Himalaya Pub. House.

- Ramos Méndez, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Thèse de doctorat inédite, Université de Barcelone, Barcelone, Espagne.
- Ramos, C. et Llobera, M. (2010). « Me gustó, porque era una enseñanza viva... »; Creencias sobre aprendizaje de lenguas extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. Un estudio de caso. *Porta Linguarium*. 14, 123-140.
- Sakui, K. et Gaies, S.J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*. 27, 473-492.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. (Dir.) et Savoie-Zajc, L. (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, (p.123-150). Sherbrooke : CRP.
- Savignon, S. (2005). Communicative language teaching: Strategies and goals. Dans Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, (p.635-651). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tanaka, K. et Ellis, R. (2003). Study-abroad, Language Proficiency, and Learner Beliefs about Language Learning. *JALT Journal*, 25 (1), 63-85.
- Turnbull, M. (Dir.). (2011). *Portfolio canadien des langues pour enseignants*. Ottawa: Association canadienne des professeurs de langues secondes.
- Walcott, W. H. (2007). *Knowledge, competence and communication - Chomsky, Freire, Searle, and communicative language teaching*. Montréal: Black Rose Books.
- Wenden, A.L. (1987). How to be successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. Dans Wenden, A.L. (Éd.) et Rubin, J. (Éd.), *Learner Strategies in Language Learning* (p.103-117). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Woods, P. (1979). *The Divided School*. Londres : Routledge et Kegan Paul.

ANNEXE 1

NIVEAUX DE COMPÉTENCES ET ÉCHELLES DESCRIPTIVES DES COMPÉTENCES À L'ORAL PROPOSÉES PAR LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES



UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut résumer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans la vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifeste son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDEPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tensions ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ELEMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut échanger avec ces moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences - Échelle globale

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation

B2	C1	C2
<p>Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.</p>	<p>Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.</p>	<p>Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.</p>
<p>Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adaptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.</p>	<p>Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.</p>	<p>Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.</p>
<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment avoir besoin de chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>	<p>Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.</p>
<p>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>	<p>Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.</p>	<p>Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.</p>
<p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.</p>	<p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>	<p>Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.</p>

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation

ANNEXE 2

**Objets de recherche traités par Ramos Méndez (2005) et Cabezuelo (2005):
questions, catégories thématiques et dimensions associées**

Objet de recherche / Auteur, année de parution	Questions et catégories thématiques associées (traduction libre de Ramos Méndez, 2005 : 170 et Cabezuelo, 2005 : 100 et 102)	Dimensions associées*
Représentations des étudiants concernant le processus d'apprentissage de l'ELE dans une approche par projets /	Activités en classe, expérience d'apprentissage en classe et motivation/anxiété, expériences antérieures d'apprentissage des langues, stratégies d'apprentissage et comment s'apprend une langue étrangère, le travail individuel et l'apprentissage autonome, les facteurs humains (organisation sociale en classe, perception du rôle du professeur, perception et évaluation de l'interaction entre les élèves), contenus culturels, grammaire, vocabulaire, phonétique et prononciation, habiletés réceptives (compréhension orale et écrite), utilisation du matériel et des méthodes et journaux de bord.	Enseignement-apprentissage d'une LE : activités, facteurs affectifs, rôle du professeur, activités et matériel, stratégies d'apprentissage et nature du processus d'apprentissage, rôle de l'apprenant et des pairs, contenu.
Ramos Méndez, 2005	Progrès réalisés et état du processus d'apprentissage personnel.	Niveau de développement des compétences en LE
	Interaction orale, expression écrite.	Nature de la compétence en LE : habiletés impliquées.
Croyances et attitudes liées à l'apprentissage oral de l'ELE / Cabezuelo, 2005	Qu'est-ce pour toi que de bien parler une langue étrangère?	Nature des compétences à l'oral en ELE

* Telles qu'interprétées par l'auteur du présent projet de recherche.

Objet de recherche / Auteure, année de parution	Questions et catégories thématiques associées (traduction libre de Ramos Méndez, 2005 : 170 et Cabezuelo, 2005 : 100 et 102)	Dimensions associées*
<p>Croyances et attitudes liées à l'apprentissage oral de l'ELE /</p> <p>Cabezuelo, 2005</p>	<p>Quelle est la manière idéale d'apprendre à parler une langue étrangère? (en classe et à l'extérieur de la classe)</p> <p>-Parle-moi de tes difficultés.</p> <p>-Comment t'y prends-tu pour t'améliorer?</p> <p>-Pourquoi as-tu commencé à apprendre l'espagnol?</p> <p>-Sur ta façon d'apprendre à parler :</p> <p>a) qu'est-ce qui te semble avoir changé [depuis le début du cours]?</p> <p>b) quels problèmes as-tu surmontés?</p> <p>c) Que souhaites-tu changer dans le futur?</p> <p>-Quelle relation y a-t-il entre ton professeur et ton évolution? Et entre lui et tes attentes?</p> <p>-Comment traitiez-vous les erreurs orales en classe?</p> <p>a) Qui les corrigeait?</p> <p>b) Quand?</p> <p>c) Comment te sentais-tu? Que changerais-tu?</p> <p>-Quel type d'activités orales préfères-tu? Pourquoi? Lesquelles t'ont le plus aidé à t'améliorer?</p> <p>-Que fais-tu avec l'espagnol à l'extérieur de la classe?</p> <p>-Que penses-tu de l'utilisation qui se faisait du grec [langue maternelle] dans la classe? Y apporterais-tu des changements?</p> <p>-Dans le fond, de quoi crois-tu que dépend l'apprentissage d'une langue étrangère?</p>	<p>Enseignement-apprentissage de l'ELE oral :</p> <p>stratégies d'apprentissage, facteurs affectifs, rôle du professeur, activités.</p>
	<p>-Qu'espères-tu apprendre dans les classes? Que crois-tu que tu vas savoir à la fin de ce cours?</p> <p>-À quel niveau se situe ton espagnol maintenant? Que peux-tu faire oralement?</p> <p>-Lesquels de tes attentes ou objectifs sont demeurés non-atteints?</p>	<p>Attentes et objectifs</p>

* Telles qu'interprétées par l'auteure du présent projet de recherche.

ANNEXE 3

CROYANCES DES ÉTUDIANTS DÉBUTANTS EN ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE AU CÉGEP DE L'ABITBI-TÉMISCAMINGUE QUANT AU DÉVELOPPEMENT DE LEURS COMPÉTENCES À L'ORAL LORS D'UN PREMIER COURS DE 45 HEURES**Fiche personnelle**

1- Âge _____

2- Sexe F M

3- Programme d'études _____

4- Langue maternelle _____

5- Autres langues parlées et contexte d'apprentissage (école, voyage, famille, etc.)

6- Accepteriez-vous de participer à une entrevue individuelle confidentielle d'une durée approximative de 30 minutes en compagnie de la chercheuse au courant de la présente session ? _____

Si oui, merci de fournir les renseignements suivants :

Nom : _____

Prénom : _____

Adresse courriel et numéro de téléphone : _____

ANNEXE 4**Lettre de présentation à l'administration du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue**

Jeudi le 8 août 2013.

Monsieur Éric Aubin
Directeur adjoint aux études
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
425, boulevard du Collège
Rouyn-Noranda (Québec), J9X 5E5

Objet : Collecte de données

Bonjour monsieur,

Mon nom est Josée Lacroix et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. J'enseigne également l'espagnol au Service de la formation continue de votre établissement depuis l'hiver 2012. Dans le cadre de mes études, je réalise un projet de recherche visant à mieux connaître les croyances des étudiants débutants en espagnol langue étrangère en lien avec l'enseignement et le développement des compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures. Je souhaiterais mener la collecte de données pour cette recherche auprès des étudiants inscrits au premier cours complémentaire d'espagnol au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue à la session d'hiver 2014.

Les étapes prévues pour la collecte de données sont les suivantes :

- 1- Rencontres d'une durée approximative de vingt minutes en classe avec l'ensemble des étudiants inscrits au cours complémentaire d'Espagnol 1 à la session d'hiver 2014 : présentation de la recherche et collecte d'informations personnelles à caractère démographique (L'autorisation des enseignants sera sollicitée pour cette première phase une fois la vôtre obtenue.);
- 2- entrevues individuelles d'une durée approximative de trente minutes à l'extérieur des heures de cours dans les locaux du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue avec 15 étudiants volontaires entre les mois de janvier et mars 2014 ;
- 3- entrevue de groupe d'une durée approximative d'une heure à l'extérieur des heures de cours dans les locaux du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue avec l'ensemble des

étudiants volontaires ayant participé à l'entrevue individuelle, au courant du mois d'avril 2014.

En plus de contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques, les données recueillies lors de cette recherche permettront aux agents intéressés (professeurs, chercheurs, étudiants, administrateurs) de connaître et de comprendre davantage les croyances des étudiants concernés qui sont susceptibles d'avoir un impact sur leur processus d'apprentissage et, éventuellement, d'adapter leurs pratiques (professionnelles, étudiantes ou autres) en conséquence.

Je vous remercie de l'attention consacrée à ce projet et vous rappelle que votre collaboration y est très précieuse. Je vous serais reconnaissante de me signaler votre approbation à la réalisation de la collecte de données pour cette recherche, le cas échéant, à l'adresse indiquée ici-bas, si possible avant le 6 septembre 2013. Je vous invite également à me contacter pour obtenir toute information supplémentaire.

Bien à vous,

Josée Lacroix
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
570, route des Pionniers
Rouyn-Noranda, Québec
J9Y 1G5
josee.lacroix2@uqat.ca
(819) 797-3629

ANNEXE 5

Lettre de présentation aux enseignantes

Mardi le 15 octobre 2013.

Enseignantes d'espagnol
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
425, boulevard du Collège
Rouyn-Noranda (Québec), J9X 5E5

Objet : Projet de recherche portant sur les croyances des étudiants débutants en espagnol langue étrangère

Chères collègues,

Comme vous le savez déjà, je complète présentement une maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Dans le cadre de ces études, je réalise un projet de recherche portant sur les croyances des étudiants adultes débutants en espagnol langue étrangère en lien avec le développement de leurs compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures.

Ce projet vise à explorer plus précisément leurs croyances relatives à plusieurs dimensions associées au processus d'enseignement-apprentissage des langues dont : leur conception des compétences à l'oral et l'importance qui est accordée à leur développement; les facteurs et activités les plus susceptibles de favoriser le développement des compétences concernées; le travail individuel et l'apprentissage autonome; le rôle du professeur et des pairs dans le développement des compétences à l'oral ainsi que la motivation et les autres facteurs affectifs sollicités dans le processus de développement de ces compétences en espagnol langue étrangère.

Je souhaiterais mener la collecte de données pour cette recherche auprès des étudiants inscrits au cours *Español para el turismo 1* au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue à la session d'hiver 2014.

Les étapes prévues pour la collecte de données sont les suivantes :

- 1- Rencontre d'une durée approximative de vingt minutes en classe avec l'ensemble des étudiants inscrits au cours *Español para el turismo 1* à la session d'hiver 2014 : présentation de la recherche et collecte d'informations personnelles à caractère démographique;

- 2- entrevues individuelles d'une durée approximative de trente minutes à l'extérieur des heures de cours avec 15 étudiants volontaires entre les mois de janvier et mars 2014 ;
- 3- entrevue de groupe d'une durée approximative d'une heure à l'extérieur des heures de cours avec l'ensemble des étudiants volontaires ayant participé à l'entrevue individuelle, au courant du mois d'avril 2014.

En plus de contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques, les données recueillies lors de cette recherche permettront aux agents intéressés (professeurs, chercheurs, étudiants, etc.) de connaître et de comprendre davantage les croyances des étudiants concernés qui sont susceptibles d'avoir un impact sur leur processus d'apprentissage de l'espagnol langue étrangère et de réfléchir et éventuellement d'adapter leurs pratiques (professionnelles, étudiantes ou autres). Les résultats de la recherche seront bien entendus transmis à l'ensemble des participants ainsi qu'aux administrateurs du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et aux membres du personnel concerné.

Je vous invite à me contacter pour obtenir davantage d'information au sujet de ce projet de recherche. Nous pourrions prévoir une rencontre d'une durée approximative d'une heure à l'endroit de votre convenance afin que je vous présente l'ensemble de ma démarche et que vous puissiez formuler toute question soulevée par cette présentation. Si vous préférez, il serait possible de procéder par appel téléphonique. Je vous remercie de l'attention consacrée au projet et vous souligne que votre collaboration y est très précieuse.

Amicalement,

Josée Lacroix
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
josee.lacroix2@uqat.ca
(819) 797-3629

ANNEXE 6

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE : Croyances des étudiants débutants en espagnol langue étrangère au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue quant au développement de leurs compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures

PAR : Josée Lacroix
Étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

SOUS LA DIRECTION DE : M. Stéphane Lacroix
B. Sc. Ed., M. Ed., Doctorant en Psychopédagogie

DURÉE DU PROJET : JANVIER 2014 À DÉCEMBRE 2015

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉMIS PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT LE :
2 OCTOBRE 2013

PRÉAMBULE :

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique des étudiants adultes débutants en espagnol langue étrangère au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur et aux autres membres du personnel affectés au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

BUT DE LA RECHERCHE :

Cette recherche vise à explorer les croyances des étudiants débutants en espagnol langue étrangère du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue en lien avec l'enseignement et le développement des compétences à l'oral dans la langue cible lors d'un premier cours de 45 heures. Les données recueillies permettront aux agents intéressés (professeurs, chercheurs, étudiants, etc.) de connaître et de comprendre davantage les croyances des étudiants concernés qui sont susceptibles d'avoir un impact sur leur processus d'apprentissage et, éventuellement, d'adapter leurs pratiques (professionnelles, étudiantes ou autres) en conséquence.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE :

Votre participation à la recherche implique que vous complétiez d'abord en classe une fiche d'informations personnelles contenant cinq questions relatives à votre réalité d'étudiant d'espagnol langue étrangère. Quinze étudiants volontaires seront par la suite invités à participer à une entrevue individuelle confidentielle d'une durée approximative de trente minutes en compagnie de la chercheuse ainsi qu'à une entrevue de groupe d'une durée approximative d'une heure au courant de la session d'hiver 2013. Des questions relatives à vos croyances en lien avec l'enseignement de la langue orale en espagnol langue étrangère ainsi qu'avec le développement de vos propres compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures vous seront alors posées. Votre participation à chacune de ces entrevues demeure volontaire. Celles-ci auront lieu dans les locaux du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et seront enregistrées sur support audio. L'usage de ces enregistrements sera réservé en exclusivité à la chercheuse principale et à son équipe de recherche qui s'engage à assurer la confidentialité des renseignements recueillis.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :

En plus de contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques, votre participation à cette recherche pourra vous permettre de réfléchir à vos propres stratégies, approches et perceptions d'apprenants d'une langue étrangère et éventuellement à les adapter pour favoriser votre apprentissage.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :

Aucun risque prévisible n'est associé à votre participation à cette recherche.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ :

Les informations recueillies lors de cette recherche demeureront confidentielles. Les fiches personnelles des participants et les enregistrements des entrevues individuelles et de groupe seront conservés sous clés dans un classeur au domicile de la chercheuse principale ou dans son ordinateur personnel protégé par mot de passe et réservés à l'usage exclusif de cette dernière et de son équipe de recherche. Les enregistrements seront transcrits et dépersonnalisés. Chaque participant se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Ces informations seront également conservées sous clé. Les participants à l'entrevue de groupe devront s'engager par écrit à respecter la confidentialité des informations fournies lors de l'entrevue. Les fiches personnelles, les enregistrements, la liste des participants ainsi que les engagements écrits des participants à l'entrevue de groupe seront détruits cinq ans après la fin du projet.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE :

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue pour votre participation à cette recherche.

COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET / OU CONFLITS D'INTÉRÊTS :

Les résultats de cette étude ne seront pas commercialisés et aucun conflit d'intérêt n'est impliqué dans la réalisation de celle-ci.

DIFFUSION DES RÉSULTATS :

Une copie électronique du rapport de recherche sera acheminée à chacun des participants à cette recherche. Les résultats seront également rendus disponibles sur Internet, notamment via Depositum, le dépôt institutionnel de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, et la plate-forme academia.edu.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

LA PARTICIPATION DANS UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE :

Votre collaboration à ce projet de recherche est entièrement volontaire et vous avez le droit de refuser d'y participer. Vous avez également le droit de vous retirer en tout temps du projet et de demander la destruction des données vous concernant.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
UQAT
Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche
445, boul. de l'Université, Bureau B-309
Rouyn-Noranda (Qc) J9X 5E4
Téléphone : (819) 762-0971 # 2252
maryse.delisle@uqat.ca

CONSENTEMENT :

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à l'étude **Croyances des étudiants débutants en espagnol langue étrangère au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue** quant au développement de leurs compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures.

Nom du participant (lettres moulées)

Signature du participant

Date

Ce consentement était obtenu par :

Nom du chercheur (lettres moulées)

Signature

Date

QUESTIONS :

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez rejoindre :

Mme Josée Lacroix

(819) 277-7120

josee.lacroix2@uqat.ca

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

ANNEXE 7

CROYANCES DES ÉTUDIANTS DÉBUTANTS EN ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE AU CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE QUANT AU DÉVELOPPEMENT DE LEURS COMPÉTENCES À L'ORAL LORS D'UN PREMIER COURS DE 45 HEURES

Cours complémentaires offerts à la session d'hiver 2014 au campus de Rouyn-Noranda du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

No cours	Cours
101-AAJ-03	Corps humain et technologie
202-4A3-RE	Chimie pour Soins infirmiers II
330-ABB-AT	Histoire socio-culturelle de peuples autochtones du Québec
350-AAB-AT	Psychologie et adaptation
420-ABD-AT	Maintenance et sécurité de son ordinateur personnel
511-ABB-03	Initiation à la peinture
530-AAH-03	Cinéma et cultures
607-AAJ-03	Espagnol élémentaire I
607-ABA-03	Espagnol élémentaire II
609-ABA-03	Allemand moderne II

Source : Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, Services pédagogiques à l'étudiant (2015).

ANNEXE 8

CROYANCES DES ÉTUDIANTS DÉBUTANTS EN ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE AU CÉGEP DE L'ABITBI-TÉMISCAMINGUE QUANT AU DÉVELOPPEMENT DE LEURS COMPÉTENCES À L'ORAL LORS D'UN PREMIER COURS DE 45 HEURES**Guide pour les entrevues individuelles**

- 1- Pourquoi as-tu commencé à apprendre l'espagnol? ou Qu'est-ce qui est le plus important pour toi au moment d'apprendre une langue (parler, écrire, écouter ou lire)?

- 2- Que signifie pour toi « bien parler » une langue étrangère?

- 3- Que faut-il savoir pour être capable de parler une langue étrangère (grammaire, vocabulaire, culture, conventions sociales, compétences discursives)?

- 4- Qu'est-ce que tu penses que tu vas apprendre dans le cours d'Espagnol 1?

5- Qu'est-ce que tu penses que tu vas être capable de faire (oralement) à la fin du cours d'Espagnol 1?

- 6- Quelle est la meilleure façon d'apprendre à parler une langue étrangère (en classe et à l'extérieur de celle-ci)?

- 7- Quel est le rôle du professeur de langue?
Comment est-ce qu'il peut t'aider à apprendre à parler la langue?

- 8- Et toi, qu'est-ce que tu peux faire pour apprendre à bien parler la langue?

- 9- Quelles sont les activités qui t'aident le plus à apprendre à parler l'espagnol (une nouvelle langue)?

10- Que penses-tu du travail en duos ou en groupes?

11- Que penses-tu de l'utilisation du français dans les cours d'espagnol? Explique.

ANNEXE 9

**IDEACIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ALEMANES
SOBRE SU PROCESO DE APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA ANTE UNA ENSEÑANZA MEDIANTE TAREAS****CARMEN RAMOS MÉNDEZ****Guía de preguntas para entrevistas con alumnos que escribieron
diarios**

Tipo de entrevista: semiestructurada. Las preguntas de la entrevista se basan en el resultado del análisis de los diarios. Al final de las preguntas generales (que se hicieron a todos los alumnos) se añade una pregunta individual para aclarar y profundizar en algún tema recurrente de cada alumno en particular.

- ¿Te ha sido útil escribir un diario durante el curso intensivo? ¿Ha contribuido de alguna manera a tu proceso de aprendizaje?
- ¿Cuál fue tu principal motivación para hacer el curso intensivo de español?
- ¿Estás satisfecho con la forma en que aprendes lenguas? ¿Crees que se podría mejorar algo? ¿Qué?
- ¿Qué es lo más importante para ti a la hora de aprender una lengua extranjera?
- ¿En qué consiste para ti una buena clase de lengua extranjera?
- ¿Durante qué tipo de actividades (interacción con compañeros, trabajo con textos, ejercicios por escrito, etc.) crees que aprovechas mejor el tiempo?
- ¿Puedes ordenar de mayor a menor importancia para ti personalmente estas actividades: hablar, escribir, escuchar y leer?
- ¿Crees que cuando hablas en clase aprendes gramática?
- ¿Necesitas explicaciones gramaticales amplias en clase de lengua o no? ¿Por qué? ¿Te puede llegar a causar problemas la falta de esas explicaciones? ¿Qué haces para paliar esa falta? ¿Te gusta la gramática?

- ¿Qué sistema utilizas para aprender vocabulario? ¿Te resulta efectivo? Si utilizas un sistema de fichas, ¿cómo se podría mejorar? ¿Cómo se podría mejorar el sistema que tú usas?
- ¿Cómo explicas el hecho de que haya algo en una lengua que tú estudias pero que luego no puedes usar?
- ¿Qué esperas del profesor de lengua extranjera? ¿Qué debería aportar a la clase?
- ¿Qué estás dispuesto a aportar tú a la clase de lengua extranjera?
- "Sistema" *versus* "caos": ¿en qué aspectos de una lengua extranjera te resulta importante captar o interiorizar un sistema y en qué aspectos valoras más la flexibilidad?
- ¿Qué papel juega tu relación con los compañeros de clase y con el profesor o la profesora a la hora de aprender una lengua extranjera?
- ¿Cómo valoras el trabajo en parejas y en grupos? ¿Piensas que el aprendizaje de lenguas extranjeras debería ser cooperativo?
- ¿Te sentiste alguna vez desorientado/emocionalmente incómodo por la dinámica de la clase? ¿Puedes explicarlo?
- Durante el curso intensivo, ¿cambió de alguna manera la idea que tú tenías sobre cómo se aprenden las lenguas?

PREGUNTA INDIVIDUAL

ANNEXE 10

MARGARITA CABEZUELO – CREENCIAS Y ACTITUDES DE ALUMNOS SOBRE EL APRENDIZAJE ORAL.

**PRIMERA ENTREVISTA
SOBRE EL PENSAMIENTO DEL ALUMNO EN LA
EXPRESIÓN ORAL.**

UNIVERSIDAD DE BARCELONA.
Atenas - Marzo 2001

• **DATOS PERSONALES**

Nombre

Edad

Profesión

Estudios

Lengua materna

Otras lenguas

¿Cuánto hace que estudias español?

• **PREGUNTAS**

1. ¿Qué es para ti hablar bien una lengua extranjera?
2. ¿Cuál es la manera ideal de aprender a hablar una lengua extranjera?
(en clase y fuera de clase...)
3. Háblame de tus dificultades.
4. ¿Cómo lo haces para mejorar?
5. ¿Qué haces con el español fuera de clase?
6. ¿Por qué has comenzado a aprender español?
7. ¿Qué esperas aprender en las clases? ¿Qué crees que sabrás a fin de curso?

**SEGUNDA ENTREVISTA
SOBRE EL PENSAMIENTO DEL ALUMNO EN LA EXPRESIÓN
ORAL**

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
ATENAS- junio 2001

• **DATOS PERSONALES**

Nombre

Edad

Profesión

Estudios

Lengua materna

Otras lenguas

¿Cuánto hace que estudias español?

• **PREGUNTAS**

1. ¿En qué nivel se encuentra tu español ahora? ¿Qué puedes hacer oralmente?
2. Sobre tu forma de aprender a hablar:
 - a) ¿Qué crees que ha cambiado en ello?
 - b) ¿Qué problemas ya no tienes?
 - c) ¿Qué quieres cambiar en el futuro?
3. ¿Qué relación hay entre tu profesor y tu evolución? ¿y entre él y tus expectativas?
4. ¿Cómo tratabais los errores orales en clase?
 - a) ¿Quién los corregía?
 - b) ¿Cuándo?
 - c) ¿Cómo te sentías? ¿Qué cambiarías?
5. ¿Qué tipo de actividades orales prefieres? ¿por qué? ¿Cuáles te han ayudado más a mejorar?
6. ¿Qué piensas del uso que se hacía del griego en la clase? ¿lo cambiarías?
7. En el fondo ¿de qué crees que depende el aprendizaje de una lengua extranjera?
8. ¿Cuáles de tus expectativas u objetivos han quedado incumplidos?

ANNEXE 11

CROYANCES DES ÉTUDIANTS DÉBUTANTS EN ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE AU CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE QUANT AU DÉVELOPPEMENT DE LEURS COMPÉTENCES À L'ORAL LORS D'UN PREMIER COURS DE 45 HEURES

Tableau résumé de la question générale, des questions spécifiques de recherche et des questions du guide d'entrevues

Question générale de recherche	Quelles sont les croyances des étudiants débutants en ELE du Cégep AT relatives à l'enseignement-apprentissage de la langue orale et au développement de leurs propres compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures de formation en classe?
Questions spécifiques de recherche	Questions du guide d'entrevue
1- Quelles sont les croyances des étudiants débutants en ELE du Cégep AT relatives à la nature des compétences à l'oral en ELE ?	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi as-tu commencé à apprendre l'espagnol? ou Qu'est-ce qui est le plus important pour toi au moment d'apprendre une langue étrangère (parler, écrire, écouter ou lire)? - Que signifie pour toi « bien parler » une langue étrangère?
2- Quelles sont les croyances des étudiants débutants en ELE du Cégep AT relatives à l'enseignement-apprentissage de l'ELE ?	<ul style="list-style-type: none"> - Que faut-il savoir pour être capable de parler une langue étrangère (grammaire, vocabulaire, prononciation, culture, conventions sociales, compétences discursives)? - Qu'est-ce que tu penses que tu vas apprendre dans le cours d'Espagnol 1? - Quelle est la meilleure façon d'apprendre à parler une langue étrangère (en classe et à l'extérieur de celle-ci)? - Quel est le rôle du professeur de langue? Comment est-ce qu'il peut t'aider à apprendre à parler la langue? - Et toi, qu'est-ce que tu peux faire pour apprendre à bien parler la langue? - Quelles sont les activités qui t'aident le plus à apprendre à parler l'espagnol (une nouvelle langue)? - Que penses-tu du travail en duos ou en groupes? - Que penses-tu de l'utilisation du français dans les cours d'espagnol? Explique.
3- Quelles sont les croyances des étudiants débutants en ELE du Cégep AT relatives au niveau de développement des compétences à l'oral qui sera atteint lors d'un premier cours de 45 heures de formation en classe?	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que tu penses que tu vas être capable de faire (oralement) à la fin du cours d'Espagnol 1?

ANNEXE 12

CROYANCES DES ÉTUDIANTS DÉBUTANTS EN ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE AU CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE QUANT AU DÉVELOPPEMENT DE LEURS COMPÉTENCES À L'ORAL LORS D'UN PREMIER COURS DE 45 HEURES

Code de transcription (inspiré des travaux de Alfa (2004); Cabezuelo (2005) et Caro Muñoz (2012))

I - 1 La lettre I précède les répliques de l'intervieweur et est suivi d'un numéro associé à chaque réplique.

E1 - 1 La lettre E suivi du numéro de l'entretien précède les répliques des interviewés. Informations suivies d'un numéro associé à chaque réplique.

	pause brève
	pause longue (+ de 3 secondes)
/	intonation ascendante
\	intonation descendante
?	intonation interrogative
!	intonation exclamative
...	propos suspendus
ex-	interruption d'un mot
e ::	allongement d'un son
e :::	allongement prolongé d'un son
EXEMPLE	emphase
()	murmure
(())	extrait incompréhensible
((<i>exemple</i>))	extrait difficile à comprendre

- [] Information contextuelle
- { } extrait prononcé simultanément par l'intervieweur et l'interviewé

ANNEXE 13

CROYANCES DES ÉTUDIANTS DÉBUTANTS EN ELE RELATIVES AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES À L'ORAL LORS D'UN PREMIER COURS DE 45 HEURES

VUE D'ENSEMBLE DES RUBRIQUES, THÈMES ET SOUS-THÈMES ÉVOQUÉS

Croyances des étudiants débutants en ELE relatives au développement des compétences à l'oral lors d'un premier cours de 45 heures						
1. Apprendre l'espagnol				2. Apprendre les langues		
1.1 Croyances relatives à la langue espagnole	1.2 Attentes quant au premier cours	1.3 Idées relatives au développement de la compétence à parler	1.4 Objectif final	2.1 Rôle des acteurs impliqués	2.2 Caractéristiques des acteurs impliqués ayant un impact sur l'apprentissage	2.3 Activités et facteurs ayant un impact sur l'apprentissage

1. Apprendre l'espagnol	1.1 Croyances relatives à la langue espagnole	1.1.1 Comparaison aux langues connues		2T 5ST	
		1.1.2 Difficultés		5T	
		1.1.3 L'espagnol dans le monde		4T	
		1.1.4 L'espagnol en voyage		2T	
	1.2 Attentes quant au premier cours	1.2.1 Vécu de la classe		2T	
		1.2.2 Utilisation du français et de l'espagnol en classe		5T 8ST	
		1.2.3 Connaissances et compétences travaillées, contextes abordés	1.2.3.1 Compétences générales		6T
			1.2.3.2 Compétences particulières		10T
			1.2.3.3 Connaissances		10T 2ST
		1.2.4 Niveau de développement des compétences	1.2.4.1 Compétence générale		5T
			1.2.4.2 Parler / échanger		4T
			1.2.4.3 Comprendre		4T
			1.2.4.4 Écrire		1T
		1.2.5 Difficultés anticipées	1.2.5.1 Degré		3T 2ST
			1.2.5.2 Éléments		4T
		1.2.6 Activités		5T	
		1.2.7 Évaluation de l'oral	1.2.7.1 Formule		3T 3ST
			1.2.7.2 Critères d'évaluation		4T
			1.2.7.3 Vécu		3T

T=Thèmes

ST=Sous-thèmes

1. Apprendre l'espagnol	1.3 Idées relatives au développement de la compétence à parler	1.3.1 Importance accordée		2T
		1.3.2 Dimensions impliquées		3T
		1.3.3 Activités et facteurs favorables	1.3.3.1 Activités interactives	3T 6ST
			1.3.3.2 Activités expressives	3T 8ST
			1.3.3.3 Activités d'écoute	6T 15ST
			1.3.3.4 Écriture	5T 5ST
			1.3.3.5 Autres activités et facteurs	11T 12ST
		1.3.4 Activités et facteurs nuisibles	5T 8ST	
		1.3.5 Connaissances et habiletés requises pour apprendre à parler	7T 2ST	
	1.3.6 Lien avec le développement des autres compétences et autres idées associées à leur développement	1.3.6.1 Écriture	2T	
		1.3.6.2 Écouter / comprendre	3T	
	1.4 Objectif final		5T	

T=Thèmes

ST=Sous-thèmes

2. Apprendre les langues	2.1 Rôle des acteurs impliqués	2.1.1 Rôle de l'apprenant		16T
		2.1.2 Rôle du prof	2.1.2.1 Connaissance et utilisation de la langue cible	4T
			2.1.2.2 Enseignement	12T 9ST
			2.1.2.3 Enseignement adapté	10T
			2.1.2.4 Gestion de classe	3T
			2.1.2.5 Disponibilité	2T
	2.2 Caractéristiques des acteurs impliqués ayant un impact sur l'apprentissage	2.2.1 Caractéristiques de l'apprenant	2.2.1.1 Caractéristiques générales	15T 1ST
			2.2.1.2 Caractéristiques associées au rôle d'apprenant	8T 1ST
			2.2.1.3 Stratégies d'apprentissage	6T
		2.2.2 Caractéristiques du prof	2.2.2.1 Qualités	6T
			2.2.2.2 Origine et langue maternelle hispaniques	5T 2ST
			2.2.2.3 Stratégies d'enseignement	2T 3ST
	2.3 Activités et facteurs ayant un impact sur l'apprentissage	2.3.1 Activités et facteurs favorables	2.3.1.1 Activités	11T 18ST
			2.3.1.2 Facteurs liés au contexte scolaire	4T 5ST
			2.3.1.3 Entourage	3T 6ST
			2.3.1.4 Autres facteurs	10T 7ST
		2.3.2 Activités et facteurs nuisibles	2.3.2.1 Liés à l'étudiant	5T
			2.3.2.2 Liés au contexte d'enseignement-apprentissage	6T 5ST

T=Thèmes

ST=Sous-thèmes