

Chapitre 7

Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants

D. Lussier, R. Auger, V. Urbanicova, M. Armengol, P. De la Serna, M. C. De Miguel¹

LUSSIER, D., AUGER, R., URBANICOVA, V. & ARMENGOL, M. (2003). Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants. Dans *Médiation culturelle et didactique des langues*. Zarate, G, Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz. H. (Rédts.), Chapitre 7, 191-223. Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

2. DÉMARCHE DANS LA CONDUITE DE LA RECHERCHE

- 2.1. En première instance, l'obligation de bien cerner les problématiques que l'équipe de recherche entend explorer.
- 2.2. En deuxième lieu, l'obligation de bien cerner les questions de recherche
- 2.3. En troisième lieu, l'élaboration du cadre conceptuel de la recherche
- 2.4. En quatrième lieu, l'élaboration du cadre opérationnel comprenant les diverses étapes de la méthodologie de la recherche
 - 2.4.1 La planification
 - 2.4.2 L'élaboration des questions pour le questionnaire écrit et mise en forme de la version finale
 - 2.4.3 L'administration par chacun des pays du questionnaire écrit

3. L'ANALYSE MÉTROLOGIQUE

4. L'ANALYSE ET LA DESCRIPTION DES RÉSULTATS

5. L'INTERPRÉTATION GLOBALE DES RÉSULTATS

6. CONCLUSION GÉNÉRALE

7. BIBLIOGRAPHIE

¹ Denise LUSSIER, professeur, Université McGill, Canada, responsable de la recherche
Réjean AUGER, professeur, Université du Québec à Montréal, Canada, représentant
Viera URBANICOVA, maître-assistant, Université Comenius, Faculté de pédagogie, Slovaquie, représentante
Marcella ARMENGOL, enseignant de français, Escola Andorrana, Andorre, porte parole du groupe
Paz DE LA SERNA, Ministère de l'éducation, Espagne, représentante
Maria Concepcion DE MIGUEL DE LA CALLE, Ministère de l'éducation, Espagne, représentante

Chapitre 7

Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants

D. Lussier, R. Auger, V. Urbanicova, M. Armengol , P. De la Serna, M. C. De Miguel

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Le chapitre 7 rencontre deux exigences. La première vise à présenter la démarche mise de l'avant par notre sous-groupe de recherche dans la conduite de la recherche afin d'exercer un contrôle de la qualité de l'ensemble et dans le but d'assurer éventuellement la transférabilité des quelques données recueillies dans des contextes plus englobants. Cette démarche nous permet de proposer un prototype de recherche intéressant à respecter dans des contextes similaires de recherche. La deuxième exigence se veut pragmatique puisqu'elle vise à illustrer les diverses étapes de la présente recherche à l'aide du travail effectué par notre groupe.

Pour des raisons de logistiques et de contraintes particulières et de respect de l'échéancier par rapport aux exigences du Centre Européen des Langues Vivantes, seules les données recueillies par la Slovaquie ont pu être analysées parce qu'elles étaient disponibles au moment de la rédaction du chapitre.

2. DÉMARCHE DANS LA CONDUITE DE LA RECHERCHE

L'objectif général pour l'ensemble du projet de recherche porte sur la formulation de propositions quant au rôle de la médiation culturelle et des compétences en jeu dans l'enseignement / apprentissage des langues. Ces propositions interpellent différents champs de recherche. Nous pouvons les définir selon les connaissances à acquérir et les interventions pédagogiques à promouvoir. La sémiolinguistique vise l'interprétation des discours d'ordre littéraire et médiatique; la psychologie sociale met l'emphase sur la connaissance de soi, l'identité ethnique et le développement des représentations culturelles; la didactique des langues s'attarde à l'apport de l'enseignement, qu'il s'agisse du rôle l'enseignant comme médiateur et de l'utilisation efficaces des ressources didactiques (formation des enseignants, élaboration de manuels scolaires et utilisation de documents de référence). Devant une telle diversité, des choix de recherche s'imposent. Les interrogations sont nombreuses. Dans cette optique, nous proposons la démarche suivante :

2.1. En première instance, l'obligation de bien cerner les problématiques que l'équipe de recherche entend explorer.

Problématique spécifique au groupe de recherche

Nous savons que les enseignants de langues véhiculent des représentations culturelles à partir de différentes sources d'information tels que les programmes d'études, le matériel didactique, les textes de lecture utilisés, et la sélection de leurs propres expériences. Mais, utilisent-ils l'apport de telles sources pour développer une compétence interculturelle chez les apprenants. Les enseignants sont des acteurs sociaux tout en étant des pédagogues, mais se donnent-ils le rôle de médiateur culturel? Certes, tout enseignant possède une expérience interculturelle, mais en est-il conscient? Certes, il interprète les situations interactionnelles de communication qui interviennent dans les cours, mais tient-il compte des processus identitaires? Adopte-t-il des stratégies d'exploitation, de négociation, voire même de remédiation en cas de tensions ou de mésententes entre des groupes d'apprenants ?

Si nous voulons cerner les divers rôles dévolus au «médiateur culturel», il devient inexplicable de ne pas considérer, comme catalyseur de première instance, l'enseignant de langue. De par sa nature, l'enseignement / apprentissage d'une langue vivante incarne la présence de l'autre culture et le contact avec l'altérité dans le développement des représentations culturelles. Dans ce cas, ne serait-il pas tout aussi important de viser à intensifier l'ouverture aux autres cultures que de tendre à développer une compétence langagière ? L'enseignement des langues est une des matières privilégiées pour intervenir auprès des jeunes et des adolescents. Quel rôle l'enseignant se donne-t-il dans la mise en œuvre d'une telle démarche ? Est-il formé en ce sens ? Peut-il jouer ce rôle ? Veut-il jouer ce rôle ?

Lorsque nous voulons répondre à ces questions, nous sommes contraints d'avouer notre méconnaissance de la situation des enseignants de langue pour jouer le rôle de médiateurs culturels dans leurs interventions pédagogiques en salle de classe. Dans le contexte de la présente recherche, les chercheurs de trois pays ont manifesté le désir d'interroger les enseignants. Nous vous présentons les contextes de l'enseignement des langues en Andorre, en Espagne et en Slovaquie.

Contexte en Andorre

Andorre est une principauté située entre l'Espagne et la France où le catalan est la seule langue officielle de l'état et possédant toute autonomie quant à ses institutions politiques et son système d'éducation. Pour la présente recherche portant sur la médiation culturelle et la didactique des langues, notre intérêt a porté sur la formation initiale et continue des enseignants de même que sur leurs pratiques en enseignement de la culture. Pour recueillir des données sur le sujet, nous avons retenu des enseignants du collège et du lycée d'une école publique d'Andorre (Escola Andorrana) dont l'enseignement se fait en catalan, et des enseignants d'autres systèmes scolaires du pays (français et espagnol, laïques et confessionnels) qui enseignent le catalan comme langue étrangère et qui dépendent au niveau des programmes du gouvernement andorran. Ces enseignants n'enseignent que le catalan, à raison de trois heures par semaine. On a décidé de limiter l'administration du questionnaire aux institutions environnantes du ministère d'Andorre.

Plusieurs raisons ont justifiées le choix de cette recherche en Andorre. Il nous est apparu important d'obtenir un profil des enseignants de langues vivantes en ce qui concerne l'état de leurs connaissances et de leur formation, l'enseignement qu'ils préconisent et véhiculent dans le développement d'une compétence interculturelle chez les élèves à qui ils enseignent. Les principales interrogations portent sur :

- a) Quelles sont les méthodes d'enseignement des langues utilisées par les enseignants?
- b) Quelle est la place accordée par les enseignants à l'enseignement de la culture ? Y a-t-il place pour la comparaison entre cultures ?
- c) Comment les enseignants jouent-ils le rôle de médiateur culturel (rapports entre langues et cultures) dans le processus d'enseignement des langues ?
- d) Les enseignants favorisent-ils la médiation entre langue maternelle et langues/cultures étrangères ou nationales ?
- e) Les enseignants sont-ils sensibilisés face à des situations de pluralité linguistique ?
- f) Font-ils la distinction entre les attitudes, les comportements et les savoirs ?
- g) Quelles sont les attitudes des enseignants à propos des différences linguistiques en classe ?
- h) Quel est le rôle que jouent les représentations culturelles dans leur formation et leurs pratiques ?

Toutes ces questions ont été proposées afin d'avoir une vision des connaissances, des pratiques, des attitudes et des représentations culturelles que peuvent avoir les enseignants de langue sur la langue qu'ils enseignent, leur langue maternelle, tout en tenant compte de la langue du pays. Aussi, nous avons essayé de savoir si, grâce à leur formation et à leurs expériences culturelles, ils jouent un rôle de médiateur.

Comme il est facile de le constater, toutes nos interrogations prennent racine dans l'importance que nous voulons accorder à la dimension «culture». Celle-ci nous apparaît comme un élément capital dans le développement d'une véritable compétence de communication. Or, à ce jour, nous ne possédons aucune information nous permettant de mettre en place des interventions pédagogiques adaptées en fonction des besoins et des attentes des enseignants. La présente recherche ne peut qu'apporter des éléments de réponses pour aider notre réflexion.

Contexte de l'Espagne

Non –University Level Teacher Training

Pre-service training

Infant and Primary Education teacher training is provided at the Education Faculties. They are first cycle (diplomado) studies, lasting for three years and including theoretical and practical training. Studies for this certificate may be taken in different specialities, including foreign language.

For teaching in Secondary Education, the requisites are a second cycle (Licenciado, Ingeniero or Arquitecto) degree, lasting for four years and provided at the Universities, as well the successful completion of a teaching qualification course , which awards a professional certificate of didactics specialisation. The teaching qualification course is organised into different specialities, corresponding to the different subjects taught in

Secondary Education. The course lasts one academic year and includes practical subject matters as well as professional teaching practice. There might be some changes concerning Secondary Education teacher training , according to the new Organic Act on the Quality in Education.

In-service training

The Ministry of Education, Culture and Sport, the Autonomous Communities and the universities offer courses for improving the skills of Infant, Primary and Secondary Education teachers.

In 2000, the Higher Institute for Teacher Training (Instituto Superior de Formación de Profesorado) was established as a Unit of the Ministry of Education, Culture and Sport with the aim of organising programmes and activities for teachers in the entire State. The General Subdirectorate of European Programmes (Subdirección General de Programas Europeos), also a Ministry of Education Unit, offers teachers programmes in collaboration with different European Institutions such as the European Commission and the Council of Europe.

The Autonomous Communities likewise draw up plans which involve different institutions and offer response to the training needs of the teachers in their Communities. Teachers centres also perform their functions on an autonomous community basis and develop programmes (seminars, courses, round tables, lectures, etc) for improving teaching skills.

Teachers at private centres receive training through the plans drawn up in professional associations, trade union organisations and other institutions.

Contexte de la Slovaquie

En Slovaquie, le contexte de l'enseignement a radicalement changé après novembre 1989. Avec le changement du système politique, la langue russe a perdu sa position privilégiée en faveur des langues occidentales. Le manque d'enseignants qualifiés pour enseigner ces langues a donc nécessité le «recyclage» des anciens enseignants de russe qui venaient de perdre leur travail. Les universités ont alors organisé des cours post-universitaires pour répondre à ce besoin. Cette formation raccourcie a permis de résoudre la situation dans l'enseignement au niveau primaire et secondaire.

En ce qui concerne la formation des enseignants à l'enseignement de la culture et de la civilisation, il faut mentionner que cette formation, même pour les enseignants qui reçoivent une formation sur cinq ans, ne correspond pas à une situation idéale, étant donné que les enseignants apprennent la culture et la civilisation des pays concernés presque uniquement à l'université ; les longs séjours à l'étranger ne sont pas encore très répandus. Quant aux manuels utilisés dans l'enseignement, ils viennent toujours de l'étranger et ils sont éventuellement complétés par les manuels slovaques.

Avec l'ouverture des frontières et la multiplication des contacts avec l'étranger, le besoin d'un enseignement des langues étrangères comprenant aussi la composante culturelle est devenu très important. C'est pourquoi, il nous apparaissait essentiel dans une recherche portant sur la médiation culturelle et la didactique des langues de voir si la formation initiale et continue des enseignants répond à ce besoin.

2.2. En deuxième lieu, l'obligation de bien cerner les questions de recherche

En ce qui concerne notre méconnaissance du rôle des enseignants de langues vivantes en tant qu'acteur social et de médiateur culturel, plusieurs questions surgissent. Une étude des divers modèles de «compétence de communication» montre bien que l'enseignement / apprentissage des langues vivantes se développe, depuis plus d'une décennie, autour des quatre composantes : la compétence linguistique, la compétence discursive, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique (Canale & Swain, 1980 ; Canale, 1983 ; Bachman 1991 ; Conseil de l'Europe, 2001). L'intégration du développement d'une compétence interculturelle dans de tels modèles est encore à l'état embryonnaire, quoique trois modèles théoriques aient été proposés par les chercheurs (Byram et Zarate, 1994 ; Byram 1992,1997; Lussier 1997 et sous presse). Dans cette perspective, nous pouvons croire que les enseignants ont développé leurs propres modèles de référence à partir de leurs expériences personnelles, de leurs pratiques en situations de communication interculturelle et de leur formation comme enseignant de langue. Nous formulons les questions suivantes :

Question générale

Est-ce que les enseignants de langue sont capables, vu leur formation et leurs expériences culturelles, d'être des acteurs sociaux dans le développement d'une compétence interculturelle, d'agir comme des médiateurs culturels, ou même de se donner un tel rôle dans leur démarche de l'enseignement des langues vivantes.

Questions spécifiques

1. Quels sont les lieux ainsi que les pratiques linguistiques et culturelles des enseignants ?
2. Quelles sont les perceptions et les attitudes des enseignants face aux autres cultures ?
3. Quelles sont les expériences de médiation que peuvent dispenser les enseignants de langue ?

Les questions étant posées, nous en sommes arrivés à faire l'inventaire des modèles théoriques existant et à vérifier la pertinence des faits et des hypothèses qui en découlent. Chacun des chercheurs a procédé à une analyse de ses besoins et des types d'information qu'il souhaitait recueillir. Nous avons alors cherché un cadre conceptuel de recherche nous permettant de répondre à l'ensemble des questions de recherche.

2.3. En troisième lieu, l'élaboration du cadre conceptuel de la recherche

Nous savons à quel point la langue et la culture constituent deux concepts inséparables. Plus qu'un reflet de la culture, la langue constitue cette culture. Pour Bourdieu (1982) la langue est plus qu'un instrument de communication. Son infinie capacité de générer des rapports de forces symboliques façonne les perceptions des gens et leur vision du monde social. Des représentations mentales se construisent, c'est-à-dire des schèmes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance où les individus investissent leurs intérêts et leurs présuppositions. Aussi, il devient de plus en plus important de ne plus considérer les actes langagiers simplement comme des éléments

linguistiques, mais bien en tant que véhicules de la culture et des représentations que l'on se fait de l'Autre et des autres cultures.

Malgré les efforts et les plus récentes recherches, la relation *langue et culture* nous semble sous-estimée ; d'où la nécessité de proposer de nouveaux modèles de compétence langagière intégrant le développement d'une véritable compétence interculturelle pour les apprenants des langues vivantes. Pour la présente recherche, nous avons travaillé à partir du cadre conceptuel de Lussier (1997). Celui-ci comprend trois grandes dimensions : a) les *savoirs* d'ordre cognitif, qui prennent en compte les modes de vie, les usages, les pratiques, les institutions et les normes de référence de l'individu et de la société, b) les *savoir-faire* d'ordre comportemental, qui reposent sur les comportements, les pratiques plurilingues et pluriculturelles dérivant de l'environnement familial, culturel et social des individus et qui visent le développement d'habiletés spécifiques en fonction des contextes de communication, c) les *savoir-être* d'ordre affectif, qui portent sur les représentations mentales des individus et le développement des attitudes pouvant aller de la connaissance de soi à la sensibilisation et à l'appropriation d'autres cultures et au respect des valeurs des autres.

Pour élaborer le cadre conceptuel spécifique à la présente recherche (tableau 1), nous avons eu une session de discussion où chacun des chercheurs a pu exprimer ses attentes et ses besoins. Nos interrogations portaient sur la formation initiale et continue des enseignants et les représentations culturelles que ceux-ci ont pu développer dans un tel contexte ou par le biais de leurs expériences plurilingues et pluriculturelles.

Tableau 1 : Cadre conceptuel de la recherche - Les enseignants: Représentations culturelles et compétences en langue étrangère

Dimensions	Sous dimensions	
1. <u>Savoir</u> Profil des connaissances	1.1 Formation	1. Initiale
		2. Continue
		3. Linguistique
		4. Culturelle
	1.2 Compétences	1. En langue L1 - LE et LM
		2. Culturelles
1.3 Vécu	1. Les apprentissages	
	2. Les pratiques linguistiques et culturelles	
2. <u>Savoir faire</u> Profil des comportements	2.1 Comportements	1. Approches et méthodes d'enseignement
		2. Types d'activités
		3. Stratégies
	2.2 Mobilité	1. Familiale / Social / Professionnel
3. <u>Savoir-être</u> Profil des attitudes	3.1 Perception / attitudes	1. Savoir comprendre
		2. Savoir accepter
	3.2 Rôle comme enseignants	1. Tension / Négociation
		2. Médiation

En ce qui concerne la première dimension, *les savoirs*, il s'agissait pour chacun des pays d'évaluer les connaissances des enseignants. Trois sous dimensions ont été retenues : 1) leur formation à l'enseignement des langues qu'il s'agisse de formation initiale, continue, linguistique et culturelle, 2) le niveau de leur compétence en langue maternelle (LM), en langue étrangère (LE) ou langue seconde (L2) de même que le niveau, tel que perçu, de leur compétence culturelle, 3) leur vécu en termes d'apprentissage, de situations communicatives d'interactions, de pratiques linguistiques et culturelles. Quant à la deuxième dimension, les *savoir-faire*, ils portent sur l'évaluation des comportements liés aux interventions pédagogiques de l'enseignant en salle de classe. Ils visent plus spécifiquement les approches et les méthodes d'enseignement privilégiées, les types d'activités linguistiques et culturelles mises en œuvre pour susciter l'interaction des apprenants, et les stratégies déployées pour favoriser le développement d'une compétence culturelle. La troisième dimension, le *savoir-être*, pour sa part, est considérée comme la dimension psychologique des représentations culturelles. Nous retenons l'évaluation des attitudes et des perceptions culturelles des enseignants. Dans un premier temps, développer un savoir-être culturel signifie savoir-comprendre et savoir-accepter les autres cultures. Il doit y avoir prise de conscience et appropriation de l'autre culture. En dernière instance, le savoir-être vise l'internalisation de ses propres valeurs et le développement d'un système de valeurs favorisant une l'altérité et l'empathie ; l'objectif ultime étant de jouer le rôle de médiateur culturel dans des situations de tensions, de conflits où les intervenants doivent même parfois négocier les situations de communication.

Déjà, nous pouvons supposer que l'interaction des enseignants et des discours, tant pédagogiques que culturels, qu'ils véhiculent auprès des apprenants est fortement liée avec leur formation et leurs expériences antérieures, d'où l'importance de chercher à connaître leur niveau de connaissances, leurs comportements et leurs attitudes dans le développement des représentations culturelles.

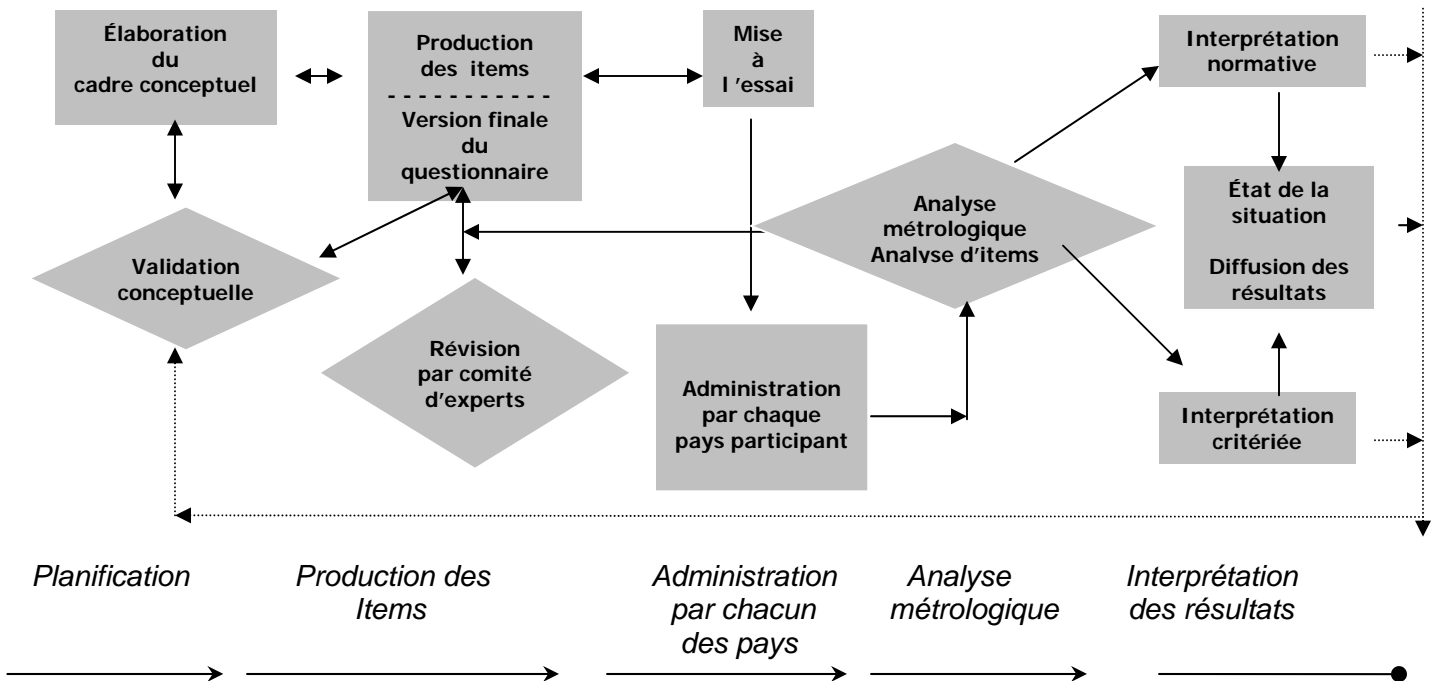
Comme nous pouvons le constater, l'élaboration d'un cadre conceptuel de recherche est une étape primordiale dans le cadre de toute recherche. Il est devenu le cadre de référence pour chacun des pays impliqués dans la recherche. De cette façon, nous assurons une même vision, les mêmes objectifs et les mêmes questions de recherche. Dans cette optique, nous espérons pouvoir mettre en commun nos expérimentations sachant que nous allons recueillir des données de même type. De plus, le cadre conceptuel de recherche nous permis, dans un deuxième temps, de mieux définir le cadre opérationnel de la recherche. Ce cadre couvre les aspects méthodologiques de la recherche et fait l'objet en quelque sorte de la deuxième partie de ce chapitre.

2.4. En quatrième lieu, l'élaboration du cadre opérationnel comprenant les diverses étapes de la méthodologie de la recherche

La démarche méthodologique (Auger R., Séguin S.P., Nézet-Séguin C. ; 2000) proposée et adaptée dans le cadre du projet suit le déroulement habituel au secteur de l'éducation et des sciences humaines. Elle comprend une analyse conceptuelle et une validation de chacun des aspects du cadre théorique. La validation du cadre théorique mène ensuite à la production de chacune des questions ou énoncés du questionnaire, à leur révision par un comité d'experts et à la production du protocole d'administration. Selon les standards bien établis, une analyse métrologique des items (terme générique) suit

l'administration et la saisie des données. Cette analyse de la qualité des items permet une validation empirique de ceux-ci et assure la qualité de l'interprétation, à la fois normative et critérielle (en référence à un cadre conceptuel des résultats) menant à une prise décision ou action en fonction des objectifs visés.

Figure 1 Démarche méthodologique utilisée



La Figure 1 met en évidence la nature des relations entre les diverses étapes. On observe des liens interactifs (doubles flèches) ainsi que plusieurs boucles de rétroaction entre différentes étapes. Ces interactions et rétroactions permettent d'assurer le contrôle de la qualité ainsi que la validité de chacune des étapes. Ce contrôle de la qualité de l'information relative aux étapes assure les ajustements nécessaires entre les étapes de la production.

La suite du texte reprend chacune des étapes méthodologiques tout en y décrivant les résultats de la présente recherche.

2.4.1. La planification

L'étape de planification a pour but d'aider les chercheurs à bien identifier et à définir le domaine de la recherche en lien avec le cadre conceptuel de recherche retenu. Cette étape oblige déjà les chercheurs à décrire l'intention de recherche souvent sous forme de questions, à choisir les modalités d'investigation et les types d'interprétations souhaitées des données recueillies. Cette étape demande aussi de circonscrire les éléments essentiels et représentatifs des compétences visées, celles qui vont constituer les questions ou les items de l'instrument d'enquête.

Pour les fins de la présente recherche, l'intention est de répondre à la question générale et aux trois questions spécifiques de recherche. La recherche utilise une démarche d'enquête ayant comme modalité d'investigation l'administration d'un questionnaire écrit.

Quant aux compétences visées, elles ont été clairement identifiées lors de la spécification des sous dimensions du cadre conceptuel, chacune de celles-ci devant servir à l'élaboration des questions. Les trois pays (Espagne, Andorre et Slovaquie) ont d'entrée de jeu accepté la proposition du cadre conceptuel présenté ci-dessus non sans demander quelques modifications ou ajout. Cette étape de validation s'est effectuée entre les représentants des divers pays; il s'agit donc d'une validation par représentants nationaux.

2.4.2. L'élaboration des questions pour le questionnaire écrit et mise en forme de la version finale

L'étape de production des questions ou des items d'un questionnaire écrit relève de deux contraintes. Premièrement, aucune question n'est gratuite, c'est-à-dire que chacune d'elles est fonction des objectifs ou des aspects conceptuels visés et doit assurer la congruence et la pertinence de ces derniers. Deuxièmement, leur élaboration doit respecter les règles de rédaction des questions fermées ou ouvertes (cf. chapitre 3, élaboration d'un questionnaire).

Dans la présente recherche, le questionnaire existe en quatre langues (française, catalane, espagnole et slovaque). Comme la langue de travail de l'équipe est le français, le questionnaire en français a servi de document de base et de support pour l'ensemble des traductions : questionnaire en catalan pour l'Andorre, questionnaire en espagnol pour l'Espagne et questionnaire en slovaque pour la Slovaquie. Le questionnaire est constitué d'un tronc commun (58 questions) pour l'ensemble des trois pays présents dans le projet et de parties distinctes pour adapter le questionnaire aux diverses exigences et spécificités des divers pays (Slovaquie : 66 questions; Espagne : 61 questions; Andorre: 61 questions).

Tous les items produits ont passé l'étape de la révision docimologique et la validation du contenu par l'entremise de l'équipe des représentants nationaux sous la supervision des experts canadiens. Une fois la version française validée par le comité des représentants, la traduction en trois autres langues s'est effectuée (espagnole, catalane et slovaque).

De plus, puisqu'il s'agit de la traduction du questionnaire en trois langues différentes à partir d'une version française, la révision des items en termes de conservation du sens premier (français) doit s'effectuer éventuellement sur chacune des nouvelles versions par une retraduction des items de la langue visée à la langue de référence. Chaque équipe nationale a la responsabilité d'assurer le respect de sens dans la version traduite par une retraduction en langue française.

2.4.3. L'administration par chacun des pays du questionnaire écrit

Cette étape consiste à monter tout instrument d'enquête (questionnaire ou autre) et à l'administrer selon une procédure standardisée, et ce afin d'assurer un même traitement à l'ensemble des répondants quelque soit leur origine ou leur pays d'appartenance. Il s'agit aussi de procéder à une mise à l'essai du questionnaire pour vérifier la bonne compréhension des directives et des questions de même que le déroulement général de son administration. Cette dernière phase est obligatoire, mais l'on observe que, pour les praticiens, celle-ci est souvent escamotée au profit de l'administration immédiate du questionnaire.

Pour la recherche, il s'agissait donc au départ de mettre en place une administration qui soit crédible, adaptée à la réalité des enseignants consultés, simple en terme de facilité d'accès, juste et équitable pour tous et réaliste en ce qui concerne la faisabilité de l'opération et le temps alloué pour la passation du questionnaire.

Contexte d'Andorre

Le questionnaire a été traduit en catalan et c'est la seule langue qui a été utilisée pour son administration. La prévalidation du questionnaire a d'abord été réalisée dans le lycée où enseigne le chercheur. Comme il s'agit d'un petit centre, il a fallu faire appel à d'autres enseignants. Comme il existe un collège tout près du lycée, il s'est avéré utile de recourir aux enseignants de ce niveau pour administrer le questionnaire.

En Andorre, le chercheur a pu avoir accès aux écoles par l'entremise de la directrice générale de l'École Andorrane qui a pu obtenir l'autorisation de faire passer le questionnaire auprès des autres directeurs. Par la suite, le chercheur a organisé de courtes réunions avec les enseignants de langues afin de leur expliquer le but du questionnaire, sa provenance (Conseil de l'Europe / Centre Européen pour les langues vivantes de Graz) et quels étaient les objectifs du projet de recherche. Après une lecture en commun du questionnaire, les enseignants ont pu exprimer les doutes qu'ils pourraient avoir au moment de répondre au questionnaire.

Contexte de l'Espagne

As for the questionnaire adopted for this study, it was applied to Secondary Education foreign language teachers working at public schools.

Contexte de la Slovaquie

Dans le contexte de la recherche, la Slovaquie a opté pour l'administration d'un questionnaire écrit destiné aux enseignants qui comprend des questions communes à tous les pays participants et des questions spécifiques à la Slovaquie. Le questionnaire utilisé était en slovaque pour des raisons pratiques et pour la possibilité de questionner les enseignants des langues différentes. Nous avons choisi d'administrer le questionnaire aux enseignants du secondaire parce qu'à notre avis, c'est à ce niveau que l'enseignement des langues étrangères a la plus forte tradition. Le questionnaire a été envoyé par courriel et le retour des questionnaires par la poste.

Description générale du questionnaire

Pour mener à bien la démarche d'enquête portant sur l'état de la situation des enseignants comme médiateurs culturels, les étapes de planification, élaboration, administration, analyse et interprétation des données d'un questionnaire écrit se sont imposées. Ce questionnaire tient à la fois d'un sondage et d'un instrument d'enquête visant à obtenir une meilleure connaissance des connaissances, des comportements et des attitudes de nature xénophile (attitudes positives) ou xénophobe (attitudes négatives) des enseignants. Pour cette raison, le questionnaire écrit se divise en cinq sections distinctes. La *première section* sert à recueillir les informations générales de base en lien avec le sexe, l'âge, la nationalité, les pays et les villes d'origine, les diplômes détenus, les modalités de perfectionnement et les types de formation suivies. La *deuxième section* porte sur les pratiques linguistiques et culturelles (30 questions) des enseignants. La *troisième section* aborde les perceptions culturelles des enseignants (91 énoncés). La *quatrième section* s'intéresse aux perceptions des enseignants face aux méthodes d'enseignement qu'ils utilisent avec leurs élèves en vue de les faire progresser dans leurs apprentissages (30 questions). La *cinquième section* s'intéresse à la perception des enseignants quant à leur compétence face à la langue. Il importe de souligner que les sections 1, 3 et 5 relèvent davantage d'une cueillette de l'information propre à tout sondage axé sur les pratiques. Les sections 3 et 4 parce qu'ils portent sur les perceptions des enseignants utilisent les échelles de type Likert (cf. chapitre 3).

En relation avec la démarche méthodologique proposée, c'est à cette étape que l'on observe des différences marquées entre les divers pays participants. La version slovaque fut administrée auprès d'une cohorte de 51 enseignants d'écoles de niveau du secondaire. Il s'agit donc d'une administration à échelle réduite dans laquelle l'échantillon est de nature volontaire ou dit en d'autres termes d'un échantillon de convenance. Il s'ensuit donc des limites importantes à partir desquelles toute généralisation est caduque et non avenues. Par contre, l'échantillon de convenance offre une bonne occasion pour une mise à l'essai. On parle donc davantage dans ce contexte d'une prévalidation du questionnaire écrit en regard de la version slovaque.

3. L'ANALYSE MÉTROLOGIQUE

L'étape visant l'analyse d'un instrument d'enquête consiste à en apprécier les qualités métrologiques, à la condition d'avoir administré l'instrument à un nombre suffisant de répondants. Cette appréciation s'appuie sur l'estimation d'indices statistiques et conduit à une décision quant au rejet, l'acceptation ou la modification de chaque question/item à partir de critères de fidélité et de validité empiriques. Par la suite, les analyses effectuées permettent aux chercheurs d'apprécier globalement les tendances et les fréquences de la situation observée pour l'ensemble des répondants.

Les contraintes de rédaction du présent chapitre permettent de présenter les tendances au regard des trois objectifs spécifiques poursuivis que pour un seul des pays impliqués dans la recherche, la Slovaquie. La première étape concerne l'analyse et la description des résultats obtenus, sous réserve que les résultats découlent de la validation de contenu qu'en ont fait les représentants nationaux dans leur pays et du respect du protocole de l'administration du questionnaire écrit.

Vu le nombre restreint de répondants (N = 51) et le nombre très grand d'items (N = 174), aucune analyse psychométrique n'est faite en vue d'assurer la validité empirique formelle des données (particulièrement pour les échelles de Likert) si ce n'est l'examen scrupuleux des valeurs admissibles des données. À ce sujet, l'équipe canadienne (Auger R., 2002) a mis à la disposition des membres du projet une base de donnée autonome appelée « Masque de saisie » pour assurer la validité dans la saisie des données. Ce masque de saisie, spécifique au projet de recherche, contrôle les valeurs admissibles dans l'entrée des données et effectue une brève analyse descriptive pour chacun des items du questionnaire.

4. L'ANALYSE ET LA DESCRIPTION DES RÉSULTATS

L'analyse des données de la version slovaque s'effectue à l'aide du logiciel SPSS version 11. Il s'agit essentiellement d'une analyse descriptive basée sur les fréquences à chacune des questions posées et sur le traitement des informations à l'aide de scores moyens. Pour chacune des sections annoncées dans le questionnaire écrit, les analyses descriptives sont présentées.

L'échantillon de convenance est essentiellement constitué à 88% de femmes (45 sur 51) dont l'âge varie entre 22 et 61 ans pour une moyenne de 42 ans. La répartition des âges se fait comme suit : 17% des enseignants ont un âge inférieur à 29 ans, 14% ont entre 30 et 40 ans, 52% ont entre 41 et 50 ans, 17% ont entre 51 et 61 ans. Plus de 92% des enseignants ont la nationalité slovaque, 4% sont tchèques et 4% sont hongrois. L'ensemble des enseignants est né en Slovaquie dans 96% des cas.

La formation professionnelle des enseignants est constituée à 8% de baccalauréat, à 68% de maîtrise, à 12% de doctorat et 12% d'autres diplômes. En général, 4% des enseignants suivent des cours universitaires (choix 1), 10% des stages d'études dans le pays concerné (choix 2), 12% un séjour individuel dans le pays concerné (choix 3), 8% tout autre type de formation pour mieux connaître la culture de la langue qu'ils enseignent (choix 4). Les enseignants suivent aussi des stages d'études ou des séjours individuels (12%). Dans 12% des cas, les enseignants ont opté pour les trois premières possibilités et dans 10% des cas pour les quatre possibilités. Pour 32% d'entre eux, il s'agit d'une combinaison mixte dans l'ensemble des possibilités. De plus, 22% des enseignants sur un total de 51 disent parler une seule langue, 29% deux langues, 29% trois langues, 16% quatre langues et 4% cinq langues.

Les pratiques linguistiques et culturelles

La description des pratiques linguistiques et culturelles des enseignants répond à la première question du projet de recherche, à savoir : « Quels sont les lieux de même que les pratiques linguistiques et culturelles des enseignants ? »

Si l'on considère les choix pour les enseignants de s'exprimer en langues slovaque, hongroise, française et anglaise, ceux-ci disent parler la langue slovaque avec leurs parents (91% avec leur père et 88% avec leur mère), avec leurs frères et sœurs (90%) et avec leurs amis dans une proportion de 82%. Nous constatons que 4% des enseignants parlent deux langues dont le slovaque, 10% parlent trois langues dont le

slovaque, 2% parlent quatre langues dont le slovaque. Il reste 2% des enseignants pour l'utilisation des langues slovaque, française et autres langues mis à part le hongrois et l'anglais. Les autres langues parlées par les enseignants sont entre autres l'anglais, l'allemand et le russe (14%), l'allemand et le russe (10%), l'allemand (8%), l'anglais, le français et le russe (4%).

Les enseignants disent que s'ils avaient le choix de la langue de communication, ils choisiraient le slovaque (57%), l'anglais (25%), le français (6 %), tout autre langue que le slovaque, le hongrois, l'anglais et le français (4%), deux langues dont le slovaque (4%) et trois langues dont le slovaque, le hongrois et l'anglais (2%).

À la question « Que représente la langue slovaque pour vous ? », les enseignants disent que la langue slovaque représente leur langue maternelle (50%), une langue seconde liée à l'école et à la vie professionnelle (12,5%), une combinaison des deux premiers choix (12,5%), une langue seconde liée à l'école et à la vie professionnelle qu'ils parlent avec plaisir hors de leur résidence (25%). À la question « Que représente la langue hongroise pour vous ? », les enseignants disent, entre autres, que la langue hongroise représente une langue seconde liée à l'école et à la vie professionnelle (24%), une combinaison entre deux choix 2 et 3 (6%), une combinaison entre trois choix (8%), tout autre représentation que les choix déjà mentionnés y compris une langue parlée avec des amis (42%).

Le questionnaire comprend trois questions concernant la perception des enseignants quant à leur niveau de compétence dans la langue slovaque, anglaise et française. Les enseignants sont invités à répondre selon une échelle ordinale en cinq points (insuffisant, acceptable, bon, très bon et excellent). Chacune des questions est divisée en quatre sous questions au regard de leurs compétences en compréhension de l'écrit (C.É.), en production écrite (P.É.), en compréhension de l'oral (C.O.) et en interaction orale (P.O.). Le tableau 2 suivant donne un bref aperçu des perceptions de 51 enseignants. Les enseignants disent qu'ils ont une excellente maîtrise de la langue slovaque autant pour la compréhension que pour l'écrit; qu'ils ont une bonne maîtrise de la langue anglaise avec une meilleure maîtrise pour la compréhension écrite de la langue anglaise; qu'ils ont une maîtrise insuffisante de la langue française.

Tableau 2: Les perceptions du niveau de compétence des enseignants selon les langues slovaque, anglaise et française

Questions (51)	N =	Appréciation	Moyenne
langue slovaque/C.É.		Excellent	4,90
langue slovaque/P.É.		Excellent	4,76
langue slovaque/C.O.		Excellent	4,90
langue slovaque/P.O.		Excellent	4,78
langue anglaise /C.É.		Très bon	3,51
langue anglaise /P.É.		Bon	3,24
langue anglaise /C.O.		Bon	3,37
langue anglaise /P.O.		Bon	3,20
langue française/C.É.		Insuffisant	2,33
langue française/P.É.		Insuffisant	2,18
langue française/C.O.		Insuffisant	2,29
langue française/P.O.		Insuffisant	2,16

Aux questions « Êtes-vous allé récemment à l'étranger ? », « Pourquoi avez-vous fait ces voyages ? » et « Comment avez-vous fait ces voyages ? », les enseignants ont passé au moins 15 jours à l'étranger (47%), moins de 15 jours (37%), fait aucun voyage (16%). Parmi ceux ayant voyagé, 16% des enseignants disent voyager pour se donner une formation en langue, 29% pour connaître d'autres cultures, 16% dans un cadre professionnel, 31% pour toutes autres raisons et 8% pour des raisons en interaction avec les précédentes. Les voyages sont fait seul (38%), avec la famille (33%), avec des amis (11%), à l'aide de voyages organisés (7%) et 11 % sous une autre forme d'organisation.

À l'énoncé « Si je visite un pays, j'aimerais être capable de parler la langue utilisée dans ce pays », les enseignants se disent, en général, d'accord avec ce dernier dans une proportion de 63%. À la question « En voyage, comment précédez-vous? », les enseignants disent qu'ils sont en moyenne d'accord pour utiliser des guides et des livres pour organiser eux-mêmes leurs voyages dans une proportion de 46%; qu'ils sont d'accord de prendre en compte la langue du pays dans une proportion de 43%; qu'ils sont plus ou moins d'accord avec l'ensemble des autres énoncés comme en témoigne en partie le tableau 3 suivant.

Tableau 3: Appréciation des enseignants des moyens utilisés en voyage

Moyens utilisés en voyage:	N = (51)	Moyenne	Appréciation
1. En voyage, j'utilise des guides et livres pour organiser moi-même mon voyage		3,37	En accord
2. Pour le voyage, je m'adresse à une agence		3,12	+ ou - en accord
3. En voyage, je pars à l'aventure		2,75	+ ou - en accord
4. En voyage, j'ai l'adresse du personne ressource sur place donnée par une ami		3,22	+ ou - en accord
5. En voyage, je préfère partir en voyage organisé avec un groupe		2,63	+ ou - en accord
6. En voyage, je prends en compte la langue du pays		3,45	En accord

Selon le tableau 4 suivant concernant la langue de lecture des journaux, les enseignants disent lire les journaux slovaques tous les jours dans une proportion de 63%, de ne jamais lire les journaux hongrois (82%), de lire les journaux anglais à raison de 1 fois par mois à 1 à 2 fois par semaine (63%), de ne jamais lire les journaux français (59%) ou de les lire à raison de 1 fois par mois ou de 1 à 2 fois par semaine (31%), de ne jamais lire les journaux allemands (41%) ou de les lire à raison de 2 fois par an (22%) ou de 1 fois par mois à 1 à 2 fois par semaine (31%).

Tableau 4: Fréquence de lecture des journaux de diverses langues

Lecture des journaux:	Jamais	2 fois / an	1 fois / mois	1 à 2 fois / sem.	Tous les jours	N sujets (51)
slovaques	2		2	33,3	62,7	100%
hongrois	82,4	2	3,9	9,8	2	100%
anglais	13,7	17,6	33,3	29,4	5,9	100%
français	58,8	7,8	11,8	19,6	2	100%
allemands	41,2	21,6	11,8	19,6	5,9	100%

Selon le tableau 5 suivant concernant l'écoute de la télévision, les enseignants disent regarder la télévision slovaque à tous les jours (84%), ne jamais regarder la télévision hongroise (71%), la télévision anglaise à raison de 1 fois par mois ou de 1 à 2 fois par semaine (55%), ne jamais regarder la télévision française (61%).

Tableau 5: Fréquence d'écoute de la télévision dans diverses langues

Regarder la télévision :	Jamais	2 fois / an	1 fois / mois	1 à 2 fois / sem.	Tous les jours	N sujets (51)
slovaque			2	13,7	84,3	100%
hongroise	70,6	13,7	2	7,8	5,9	100%
anglaise	15,7	13,7	33,3	21,6	15,7	100%
française	60,8	11,8	7,8	7,8	11,8	100%
Une autre langue	31,4	19,6	13,7	25,5	9,8	100%

Le tableau 6 présente la fréquence de certains comportements face à l'utilisation de la langue maternelle ou des autres langues. L'examen des comportements pour chacun des énoncés donnent les fréquences suivantes, exprimées en pourcentage : les enseignants disent réfléchir rarement ou généralement dans leur langue maternelle avant de parler une autre langue (74%), ils ont généralement, souvent ou toujours soucis de leurs interlocuteurs (94%), ils utilisent généralement et souvent (65%) la langue de leurs interlocuteurs malgré leurs propres difficultés à s'exprimer. De plus, les enseignants se préoccupent jamais ou rarement spontanément de la langue de leurs interlocuteurs (63%), qu'ils n'ont pas tendance à se taire même s'ils ont des difficultés à s'exprimer dans une autre langue (59%), ils veulent bien parler le maximum de langues possibles (82%), ils sont déçus d'eux-mêmes (50%) quant à leur incompréhension des expressions d'une autre langue.

Tableau 6: Fréquence de certains comportements face à l'utilisation de la langue maternelle ou des autres langues

Énoncés	Jamais	Rarement	Généralement	Souvent	Toujours	N sujets (51)
Réflexion dans ma langue avant de parler une autre langue.	13,7	45,1	29,4	5,9	5,9	100%
Lorsque l'autre personne ne comprend pas ma langue, je fais un effort pour me faire comprendre dans une autre langue.		5,9	33,3	15,7	45,1	100%
Utilisation de la langue de mon interlocuteur malgré mes difficultés.	7,8	21,6	37,3	27,5	5,9	100%
Spontanéité de l'utilisation de ma langue maternelle sans me préoccuper de mon interlocuteur.	35,3	27,5	17,6	7,8	11,8	100%
Tendance à me taire si difficulté à m'exprimer dans une autre langue.	9,8	49	23,5	15,7	2	100%
Vouloir bien parler le maximum de langues possibles.		2	15,7	41,2	41,2	100%
Déception dans l'incompréhension du maximum d'expressions dans une autre langue.	11,8	39,2	17,6	13,7	17,6	100%

Les perceptions culturelles des enseignants slovaques ayant répondu au questionnaire

Les perceptions culturelles des enseignants tentent d'apporter réponse à la deuxième question du projet de recherche, à savoir: « Quelles sont les perceptions et les attitudes des enseignants face aux autres cultures? » Cette section du questionnaire est composée essentiellement d'énoncés à partir desquels les enseignants se prononcent à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points pour exprimer leurs degrés d'accord (entièrement en désaccord, en désaccord, plus ou moins en accord, en accord, entièrement en accord). Les résultats présentés ont la limite de leur qualité métrologique; c'est-à-dire que pour le moment (phase de prévalidation), il ne s'agit pas d'une mesure ou d'une métrique formellement construite mais simplement de données liées au contenu spécifique du cadre conceptuel. Pour cette raison, il est inopportun de donner un score global dans le but de positionner les enseignants sur un construit, tel que de stipuler une ouverture ou fermeture, plus ou moins grande, face à autrui.

Le tableau 7 suivant présente les perceptions des enseignants face aux différences culturelles. En général, les enseignants perçoivent que les différences culturelles ne sont pas synonymes de « rejet » (98%), de « menace » (94%), de « difficulté » (88%), de « friction, conflit » (84%). Ils considèrent plutôt que les différences culturelles sont synonymes d'« enrichissement intellectuel » (76%), d'« intérêt » (67%), de « curiosité » (57%), de « surprise et nouveauté » (57%), de « défi » (49%) et d'« exotisme » (37%).

Tableau 7: Perceptions positives ou négatives des enseignants face aux différences culturelles

Différences culturelles sont pour moi synonymes de:						
	Entièrement en désaccord	En désaccord	+ ou - d'accord	En accord	Entièrement en accord	Total %
						N sujets (51)
... <i>Difficulté</i>	27,5	35,3	25,5	7,8	3,9	100
... <i>Intérêt</i>		5,9	27,5	37,3	29,4	100
... <i>Rejet</i>	52,9	33,3	11,8	2		100
... <i>Curiosité</i>	2	9,8	31,4	31,4	25,5	100
... <i>Exotisme</i>	9,8	29,4	23,5	21,6	15,7	100
... <i>Friction</i>	25,5	23,5	35,3	7,8	7,8	100
... <i>Conflit</i>	29,4	29,4	25,5	7,8	7,8	100
... <i>Enrichiss.</i>	3,9	5,9	13,7	31,4	45,1	100
... <i>Menace</i>	39,2	35,3	19,6	3,9	2	100
... <i>Surprise,</i>	3,9	17,6	21,6	33,3	23,5	100
... <i>Défi</i>	3,9	11,8	35,3	27,5	21,6	100

Les tableaux 8a, 8b et 8c suivants décrivent, selon six aspects différents, ce que représentent la langue slovaque (8a), les langues française, anglaise ou allemande (8b), la langue hongroise ou toutes autres langues minoritaires (8c) pour eux. En ce qui regarde la langue slovaque, les enseignants disent qu'ils ne sont pas d'accord à ce que la langue slovaque soit une autre manière de penser (74%), qu'ils sont jusqu'à plus ou moins d'accord que la langue slovaque soit une ouverture vers une autre culture (74%), qu'ils sont d'accord jusqu'à entièrement d'accord (72%) que la langue slovaque soit un certain plaisir de pouvoir lire des auteurs, qu'ils sont en désaccord que la langue slovaque représente surtout des difficultés dans l'apprentissage de cette langue, qu'ils sont partagés entre le désaccord (44%) et l'accord (56%) lorsqu'il s'agit d'y voir un sens différent de l'esthétique, qu'ils sont plus ou moins d'accord à entièrement d'accord (66%) à ce que la langue slovaque soit une possibilité d'être plus compétitif sur le plan professionnel.

Tableau 8a: Ce que représente la langue slovaque pour les enseignants

Pour moi, la langue slovaque représente:						N sujets (50)
	Entièrement en désaccord	En désaccord	+ ou - d'accord	En accord	Entièrement en accord	Total %
... <i>Une autre manière de penser</i>	32	42	12	6	8	100
... <i>Une ouverture vers une autre culture</i>	24	30	20	14	12	100
... <i>Un certain plaisir de pouvoir lire des auteurs</i>	4	6	18	24	48	100
... <i>Surtout des difficultés pour l'apprendre</i>	74	18	6	2		100
... <i>Un sens différent de l'esthétique</i>	24	20	28	20	8	100
... <i>La possibilité d'être plus compétitif sur le plan professionnel</i>	16	18	26	22	18	100

En ce qui concerne les langues, les enseignants perçoivent les langues française, anglaise ou allemandes comme une autre manière de penser (69%), une ouverture vers une autre culture (92%), un certain plaisir de pouvoir lire des auteurs français, anglais ou allemands (82%). Ils considèrent que ces langues ne représentent pas de difficultés d'apprentissage (70%), qu'elles représentent un sens différent de l'esthétique (48%),

qu'elles sont définitivement une possibilité d'être plus compétitif sur le plan professionnel (90%).

Tableau 8b: Ce que représente les langues française, anglaise, ou allemande pour les enseignants

Pour moi, la langue française ou anglaise ou allemande représente:	N sujets (51)					Total %
	Entièrement en désaccord	En désaccord	+ ou - d'accord	En accord	Entièrement en accord	
.... Une autre manière de penser	3,9	3,9	23,5	39,2	29,4	100
.... Une ouverture vers une autre culture			7,8	35,3	56,9	100
.... Un certain plaisir de pouvoir lire des auteurs			2	15,7	29,4	100
.... Surtout des difficultés pour l'apprendre	25,5	45,1	11,8	11,8	5,9	100
.... Un sens différent de l'esthétique	2	15,7	33,3	23,5	25,5	100
.... La possibilité d'être plus compétitif sur le plan professionnel		3,9	5,9	17,6	72,5	100

Pour ce qui est de la langue hongroise ou de toutes autres langues minoritaires, les enseignants perçoivent que la langue hongroise ou les langues minoritaires comme une autre manière de penser (49%), une ouverture vers une autre culture (49%), un certain plaisir de pouvoir lire des auteurs hongrois ou de langues minoritaires (52%). De plus, Ils considèrent que ces langues ne représentent pas de difficultés d'apprentissage (44%), qu'elles représentent un sens différent de l'esthétique, perception ambivalente des enseignants (46%), qu'elles ne sont pas une possibilité d'être plus compétitif sur le plan professionnel dans plus 64% des cas.

Tableau 8c: Ce que représente la langue hongroise et les autres langues minoritaires pour les enseignants

Pour moi, la langue hongroise ou autre langue minoritaire représente:	N sujets (51)					Total %
	Entièrement en désaccord	En désaccord	+ ou - d'accord	En accord	Entièrement en accord	
.... Une autre manière de penser	11,8	7,8	31,4	31,4	17,6	100
.... Une ouverture vers une autre culture	9,8	7,8	33,3	29,4	19,6	100
.... Un certain plaisir de pouvoir lire des auteurs	36	16	24	16	8	100
.... Surtout des difficultés pour l'apprendre	22	14	20	16	28	100
.... Un sens différent de l'esthétique	12	8	46	26	8	100
.... La possibilité d'être plus compétitif sur le plan professionnel	36	28	20	10	6	100

Le tableau 9 suivant permet d'apprécier la perception qu'ont les enseignants pour chacun des qualificatifs énoncés et ce envers leurs concitoyens dont la langue maternelle est le slovaque et ceux dont la langue maternelle est autre que le slovaque. En général, le tableau fait ressortir une ressemblance pour les qualificatifs énoncés en ce qui concerne la langue maternelle slovaque ou non. Ainsi, les enseignants sont plus ou moins d'accord d'avancer que leurs concitoyens sont accueillants, fiers, économes, respectueux, tolérants, généreux, chaleureux, organisés, honnêtes, élégants, polis, travailleurs quoiqu'il existe (selon la distribution des fréquences non présentées ici) une tendance à percevoir davantage leurs concitoyens comme accueillants et travailleurs. Par contre, les enseignants disent être en désaccord avec les énoncés des qualificatifs suivants pour leurs concitoyens dont la langue maternelle est le slovaque: ignorants,

insouciant, distants, impolis, violents, hypocrites, incompetents, racistes, paresseux, et arrogants. Ils ont tendance à nuancer par le fait d'être plus ou moins d'accord.

Tableau 9: Perceptions des enseignants sur les qualités de leurs concitoyens

Énoncés	Pour moi, mes concitoyens dont la langue maternelle est le slovaque sont:			Pour moi, mes concitoyens dont la langue maternelle est autre que le slovaque sont :		
	N	Moyenne	Degré d'accord moyen	N	Moyenne	Degré d'accord moyen
<i>Accueillants</i>	51	3,69	En accord	47	3,23	+ ou – d'accord
<i>Fiers</i>	51	2,78	+ ou – d'accord	49	3,55	+ ou – d'accord
<i>Économes</i>	51	3,24	+ ou – d'accord	48	2,87	+ ou – d'accord
<i>Respectueux</i>	51	2,92	+ ou – d'accord	48	2,90	+ ou – d'accord
<i>Tolérants</i>	51	2,82	+ ou – d'accord	48	2,81	+ ou – d'accord
<i>Généreux</i>	51	3,12	+ ou – d'accord	48	2,73	+ ou – d'accord
<i>Chaleureux</i>	51	3,35	+ ou – d'accord	47	2,96	+ ou – d'accord
<i>Organisés</i>	51	3,27	+ ou – d'accord	47	3,13	+ ou – d'accord
<i>Honnêtes</i>	51	3,02	+ ou – d'accord	47	2,96	+ ou – d'accord
<i>Éléphants</i>	51	2,94	+ ou – d'accord	47	2,77	+ ou – d'accord
<i>Polis</i>	51	3,00	+ ou – d'accord	47	2,96	+ ou – d'accord
<i>Travailleurs</i>	51	3,47	+ ou – d'accord	47	3,13	+ ou – d'accord
<i>Modestes</i>	51	3,18	+ ou – d'accord	47	2,62	+ ou – d'accord
<i>Ignorants</i>	51	2,18	En désaccord	47	2,15	En désaccord
<i>Insouciant</i>	51	2,08	En désaccord	47	2,53	+ ou – d'accord
<i>Distants</i>	51	2,08	En désaccord	47	2,47	En désaccord
<i>Impolis</i>	51	2,41	En désaccord	47	2,60	+ ou – d'accord
<i>Violents</i>	51	2,18	En désaccord	47	2,17	En désaccord
<i>Hypocrites</i>	51	2,47	En désaccord	47	2,53	+ ou – d'accord
<i>Incompétents</i>	51	2,12	En désaccord	47	2,17	En désaccord
<i>Racistes</i>	51	2,22	En désaccord	47	2,21	En désaccord
<i>Paresseux</i>	51	2,45	En désaccord	47	2,36	En désaccord
<i>Arrogants</i>	51	2,39	En désaccord	47	2,55	+ ou – d'accord
<i>Envieux</i>	51	3,47	+ ou – d'accord	47	2,83	+ ou – d'accord
<i>Ambitieux</i>	51	2,98	+ ou – d'accord	47	3,06	+ ou – d'accord

Les enseignants nuancent davantage leurs perceptions lorsqu'il s'agit de leurs concitoyens dont la langue maternelle n'est pas le slovaque et, ce de la manière suivante: ils se disent en désaccord avec les qualificatifs suivants : ignorants, distants, violents, incompetents, racistes, paresseux. Et les enseignants disent être plus ou moins en accord avec les qualificatifs suivants : insouciant, impolis, hypocrites quoiqu'ils sont partiellement partagés entre un désaccord.

Somme toute, les enseignants ont des perceptions plutôt favorables envers leurs concitoyens en tant que personnes accueillantes et travailleuses. Ils sont plutôt mitigés quant aux autres qualificatifs perçus comme probablement positifs. Les enseignants se défendent bien par leur degré de désaccord à tous qualificatifs perçus comme probablement négatifs. Ceci dit, une analyse formelle au sujet de la qualité métrologique de ces qualificatifs s'impose. Il est plus que probable que plusieurs qualificatifs n'ont pas eu la même signification pour chacun des répondants. Il s'ensuit donc un problème d'interprétation et de validité empirique que l'on ne contrôle pas dans la présente recherche. Les résultats pour cette section doivent être vus comme une réalité possible et non comme la réalité de ces 51 enseignants.

Les rôles et expériences vécues de médiation tels que perçus par les enseignants

Les rôles et expériences vécues de médiation tels que perçus par les enseignants tentent de donner réponse à la troisième question du projet de recherche, à savoir: « Quelles sont les expériences de médiation que peuvent posséder les enseignants de langue ? ». Cette section du questionnaire comprend essentiellement des énoncés dont la structure est identique à la rubrique précédente. Les mêmes restrictions s'imposent quant à la valeur métrologique des items.

Voici ce que répondent les enseignants dans la situation suivante: « Deux élèves qui sont d'origines ethniques différentes et qui se disputent très fort sur un sujet très controversé, que faites-vous alors? ». Le tableau 10 suivant énonce les actions possibles à être envisagées ainsi que la tendance moyenne des réponses des enseignants.

Tableau 10 : Ouverture et invitation à la négociation lors de tension entre les élèves

Lorsque deux élèves d'origines ethniques différentes se disputent sur un sujet très controversé, que faites-vous alors:	N	Moyenne	Appréciation
<i>J'essaie de dédramatiser la situation.</i>	51	4,04	En accord
<i>Je leur demande de temporiser leurs propos.</i>	50	3,78	En accord
<i>Je décide d'agir comme intermédiaire.</i>	50	3,68	En accord
<i>J'observe les différences de leurs propos pour mieux intervenir.</i>	49	3,59	En accord
<i>J'entre dans la conversation pour donner mon point de vue.</i>	50	3,54	En accord
<i>J'interromps la conversation.</i>	51	3,16	+ ou – d'accord
<i>Je les oblige à s'excuser.</i>	50	2,74	+ ou – d'accord
<i>Je donne le tout à la blague.</i>	48	2,42	En désaccord
<i>Je les laisse parler et préfère ne pas m'impliquer.</i>	50	1,90	En désaccord
<i>Je fais semblant de ne rien entendre.</i>	50	1,58	En désaccord
<i>Je reste à l'écart de la conversation.</i>	50	1,56	En désaccord

Les enseignants se disent d'accord pour être attentif à la situation et intervenir. Ils sont en désaccord pour ignorer le problème, s'il y en a un.

Le tableau 11 suivant présente des degrés d'accord à partir d'un ensemble d'énoncés relatifs au savoir-faire et savoir-être des enseignants. Le Savoir-faire se traduit en termes de comportements des enseignants face à diverses approches ou méthodes d'enseignement ainsi que des activités qui potentiellement pourraient favoriser un apprentissage de la langue. Le Savoir-être exprime des perceptions et des attitudes de même que le rôle que peut jouer l'enseignant dans des situations de tension qui exigeraient une négociation ou médiation. Les enseignants se disent entièrement d'accord avec l'énoncé « *L'utilisation des langues maternelles des élèves d'origine autre que le slovaque en classe peut jouer un rôle dans la lutte contre l'échec scolaire.* ». Ils sont d'accord avec un sous ensemble de comportements relié aux approches et méthodes d'enseignement, par exemple « *J'essaie de développer chez les élèves une attitude favorable à l'apprentissage d'une langue étrangère; J'adapte mon programme scolaire à la diversité linguistique de la classe.* », de même que deux types d'activités proposés « *Dans des situations de résolution de problèmes, mes élèves apprennent de façon autonome; Je crée des activités qui permettent aux élèves de se sentir à l'aise et*

d'avoir confiance en leurs moyens linguistiques. ». Les enseignants sont plus ou moins d'accord ou ne partagent pas la même perception quant aux aspects liés à leur rôle comme enseignants lorsqu'il s'agit d'être proactif dans une situation qui pourrait engendrer une tension parmi les élèves « Je provoque les discussions pour faire ressortir les différences entre les cultures; J'encourage les élèves à verbaliser les tensions que fait naître la confrontation entre les cultures. » ou lorsqu'il s'agit d'attribuer le succès scolaire à l'utilisation d'une langue par rapport à une autre langue « La capacité des élèves étrangers à utiliser le slovaque dans les communications interpersonnelles est fortement liée à leurs succès scolaires ». « Les différences linguistiques influencent les résultats des élèves dans l'évaluation de leurs apprentissages; J'autorise les élèves allophones à utiliser d'autres langues que le slovaque en classe si cela peut les aider à comprendre certains concepts ». Les enseignants sont en désaccord avec l'idée de « Parler une langue autre que la langue maternelle à l'école inhibe les capacités de l'élève ».

Tableau 11: Perceptions des enseignants face à diverses approches ou moyens d'enseignement

N	Degré d'accord avec l'énoncé	Moyenne	Appréciation
49	L'utilisation des langues maternelles des élèves d'origine autre que le slovaque en classe peut jouer un rôle dans la lutte contre l'échec scolaire.	4,57	Entièrement en accord
50	J'utilise le bagage culturel de l'élève pour introduire les faits culturels de la langue étudiée.	4,43	En accord
51	Je montre aux élèves à agir de façon solidaire avec leurs camarades, à respecter leurs différences et à leur manifester du respect.	3,65	En accord
51	J'essaie de développer chez les élèves une attitude favorable à l'apprentissage d'une langue étrangère.	4,29	En accord
51	Je sensibilise les élèves aux différences et ressemblances entre les cultures.	4,29	En accord
51	J'adapte mon programme scolaire à la diversité linguistique de la classe.	3,98	En accord
50	J'aide les élèves à intégrer le slovaque dans leur vie quotidienne.	3,98	En accord
51	Dans des situations de résolution de problèmes, mes élèves apprennent de façon autonome.	3,90	En accord
51	Je crée des activités qui permettent aux élèves de se sentir à l'aise et d'avoir confiance en leurs moyens linguistiques.	3,86	En accord
50	J'ai été préparé pour travailler dans une classe marquée par la pluralité linguistique.	3,44	+ ou – d'accord
51	La capacité des élèves étrangers à utiliser le slovaque dans les communications interpersonnelles est fortement liée à leurs succès scolaires.	3,33	+ ou – d'accord
51	Chaque enseignant (et non pas seulement l'enseignant des langues) est responsable du développement de la maîtrise de la langue slovaque chez les enfants non slovacophones.	3,33	+ ou – d'accord
51	Les consignes que les enseignants peuvent donner aux élèves non slovacophones d'utiliser exclusivement le slovaque est une pratique discriminatoire.	3,31	+ ou – d'accord
51	J'adapte le contenu de mon programme pour tenir compte la culture d'origine des élèves.	3,22	+ ou – d'accord
49	J'encourage les élèves à verbaliser les tensions que fait naître la confrontation entre les cultures.	3,10	+ ou – d'accord
51	Les différences linguistiques influencent les résultats des élèves dans l'évaluation de leurs apprentissages.	2,92	+ ou – d'accord
50	J'autorise les élèves allophones à utiliser d'autres langues que le slovaque en classe si cela peut les aider à comprendre certains concepts.	2,92	+ ou – d'accord
51	Je provoque les discussions pour faire ressortir les différences entre les cultures.	2,63	+ ou – d'accord
51	Parler une langue autre que la langue maternelle à l'école inhibe les capacités de l'élève.	2,45	En désaccord
51	J'aide tous les élèves quels que soient leurs difficultés linguistiques à progresser et à avoir le même niveau scolaire.	2,02	En désaccord

5. L'INTERPRÉTATION GLOBALE DES RÉSULTATS

L'interprétation critérielle est réalisée en référence aux composantes du domaine mesuré ou cadre conceptuel, l'interprétation normative en référence aux performances relatives des candidats qui ont répondu au questionnaire ainsi qu'aux caractéristiques de leur groupe de référence.

Pour les besoins de la recherche, l'interprétation critérielle recherchée est double. Elle s'effectue avec le cadre conceptuel ou en lien avec les trois questions de recherche. Il est donc possible de faire la relation entre les unités d'informations (items) et les sous dimensions du cadre conceptuel. La première question spécifique de la recherche « *Quels sont les lieux de même que les pratiques linguistiques et culturelles des enseignants?* » relève des sous dimensions « Savoir, 1.3 vécu; Savoir-faire, 2.2 mobilité » du cadre conceptuel. La deuxième question spécifique de la recherche « *Quelles sont les perceptions et les attitudes des enseignants face aux autres cultures?* » relève des sous dimensions « Savoir-être, 3.1 perceptions et attitudes » du cadre conceptuel. La troisième question spécifique de la recherche « *Quelles sont les expériences de médiation que peuvent posséder les enseignants de langue?* » relève des sous dimensions « Savoir-être, 3.2 rôle comme enseignant » et « Savoir-faire, 2.1 comportements » du cadre conceptuel.

Pour répondre à la première question, il est possible de résumer les lieux et les pratiques linguistiques et culturelles des enseignants de la manière suivante : les enseignants choisiraient les langues slovaque et anglaise comme langue de communication; ils seraient enclins à parler la langue utilisée dans le pays hôte s'ils en avaient l'opportunité; les enseignants disent utiliser des guides et des livres pour organiser eux-mêmes leurs voyages; les enseignants lisent les journaux étrangers et regardent la télévision de manière générale, en ce qui concerne l'anglais (1 à deux fois semaine / 1 fois par mois), le français, le hongrois, l'allemand (deux fois semaine / jamais); la moitié des enseignants ont voyagé au moins 15 jours à l'étranger et le tiers moins de 15 jours; ils voyagent pour connaître d'autres cultures ou pour toutes autres raisons. Les voyages sont faits en général seul ou avec la famille.

Pour la deuxième question, les perceptions et les attitudes des enseignants face aux autres cultures se résument comme suit : une tendance à percevoir leurs concitoyens comme accueillants et travailleurs. L'interprétation porte sur les perceptions face à la langue slovaque, et les langues française, anglaise ou allemande.

Langue slovaque :

la moitié des enseignants disent que la langue slovaque représente leur langue maternelle; ils disent que la langue hongroise représente autre chose qu'une langue seconde liée à l'école et à la vie professionnelle y compris une langue parlée avec des amis. Ils sont plus ou moins d'accord lorsqu'il s'agit d'adapter le contenu de leur programme pour tenir compte de la culture d'origine des élèves; ils se soucient de leurs interlocuteurs; ils sont ouverts à parler le maximum de langues possibles, ils ont une perception plutôt positives face aux différences culturelles; ils sont d'accord pour dire que la langue slovaque procure un certain plaisir de lire des auteurs.

Langues française, anglaise ou allemande :

les enseignants perçoivent ces langues comme une ouverture vers d'autres cultures; un certain plaisir à lire des auteurs français, anglais ou allemands; elles sont définitivement une possibilité d'être plus compétitif sur le plan professionnel.

Les expériences de médiation que peuvent dispenser les enseignants de langue sont tributaires de plusieurs contraintes dont celles de leurs propres perceptions par rapport au bien fondé de certaines approches et méthodes d'enseignement ainsi que des stratégies utilisées. Les enseignants sont d'accord pour créer un climat de confiance, de bien être, de respect pour les autres cultures, de respecter la diversité culturelle, d'utiliser le bagage culturel des élèves. Par contre, leurs sentiments sont partagés quant aux moyens à utiliser.

Quant à la question d'ordre générale « *Est-ce que les enseignants de langue sont capables, vu leur formation et leurs expériences culturelles, d'être des acteurs sociaux dans le développement d'une compétence interculturelle, d'agir comme des médiateurs culturels, ou même de se donner un tel rôle dans leur démarche de l'enseignement des langues vivantes?* » Cette question reste sans réponse étant donné les limites de la présente recherche. Les limites sont nombreuses, rappelons qu'il s'agit d'un échantillon de convenance, que le nombre de sujets est trop restreint comparativement aux nombres de questions et unités d'informations recueillies, que la valeur métrologique des échelles de Likert n'est pas connue, qu'il s'agit dans la meilleure des conditions une pré validation du questionnaire en langue slovaque. Nonobstant ces limites, il est permis de percevoir quelques tendances et d'apprécier le potentiel du questionnaire écrit comme instrument d'enquête efficace dans de futures applications. Il ne faut pas perdre de vue que l'instrument d'enquête est déjà traduit en quatre langues. La procédure méthodologique ici présentée sert de balise pour continuer à développer le questionnaire d'enquête dans ses versions finales.

6. CONCLUSION GÉNÉRALE

Les préoccupations des chercheurs impliqués dans la présente recherche portaient essentiellement sur les représentations culturelles des enseignants quant aux autres cultures en lien avec leur formation initiale et continue. Nous savons que les enseignants de langue véhiculent des représentations culturelles dans leur salle de classe à partir de différentes sources d'information et de leurs propres expériences. Aussi, les chercheurs voulaient connaître la place que les enseignants accordent au développement d'une compétence interculturelle, l'apport des situations interactionnelles dans leurs interventions pédagogiques et les stratégies d'exploitation ou de médiation culturelle mises en oeuvre pour remédier à des situations de mésententes ou de tensions entre des groupes d'apprenants. Il importait de connaître si les enseignants sont formés en ces sens, s'ils veulent se donner le rôle de médiateur culturel et s'ils peuvent effectivement remplir un tel rôle. Nous pouvons en déduire l'importance d'une telle recherche sur la formation initiale et continue des enseignants.

À partir de l'expérimentation auprès d'enseignants slovaques oeuvrant en milieu scolaire et dans les classes régulières du niveau secondaire, nous pouvons apporter deux considérations : 1) l'ouverture à l'enseignement de la culture et au développement d'une compétence interculturelle semble acquise auprès des enseignants, 2) par contre, ceux-ci ne peuvent exprimer dans une démarche pédagogique et une logique cohérente

les moyens qu'il faudrait privilégier pour couvrir toutes les dimensions des concepts en interaction, tels que proposés dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, nous ne pouvons fonder l'interprétation des données recueillies et les conclusions de la recherche qu'à partir d'un très petit échantillon de 51 répondants provenant exclusivement de la Slovaquie. Il serait intéressant de poursuivre la recherche auprès d'un plus grand nombre de pays pour connaître si, effectivement, les données recueillies en pays slovaque sont de même nature dans les autres pays de la communauté européenne. Nous pourrions alors tracer un portrait plus fidèle des représentations culturelles des enseignants. Nous pourrions aussi tracer un portrait de leur formation initiale et culturelle et proposer des formules d'intervention pédagogiques qui prend en compte les faiblesses et les forces décelées dans la formation actuelle des enseignants.

En ce qui concerne l'objectif général de l'ensemble de la recherche (cf. chapitre 1), la recherche du sous groupe de chercheurs comprenant les pays d'Andorre, Espagne, Slovaquie et Canada a contribué grandement à définir les enjeux du champ de la didactique des langues (objectif 1). Le questionnaire écrit a permis de tirer une liste des us et coutumes des enseignants laissant ainsi découvrir le potentiel didactique d'une démarche interculturelle (objectif 1.1). Le cadre conceptuel élaboré par les chercheurs permet de reproduire de façon objective et rigoureuse la présente recherche et de préciser les relations entre les connaissances (les savoirs), les comportements langagiers (savoir-faire) et les attitudes (savoir-être) des enseignants en vue de tracer un profil de leur formation et de leurs expériences (objectif 1.2). L'élaboration d'énoncés dans le questionnaire a eu l'avantage de mettre en valeur une conception non idéalisée de la communication (objectif 1.3) et de raffiner la définition des compétences et le concept de la médiation culturelle (objectif 1.4). En dernier lieu, il faut retenir l'importance accordée à la formation à la recherche dans une préoccupation interculturelle par la recherche (objectif 2). Dans ce contexte, il apparaissait essentiel de présenter les résultats de la présente recherche, mais tout aussi important d'exposer la démarche mise de l'avant par les chercheurs dans la conduite de la recherche afin d'exercer un contrôle de la qualité de l'ensemble et dans le but d'aider d'autres chercheurs à entreprendre une même démarche dans des contextes semblables ou plus englobants.

Eu égard au contexte, à l'objectif général énoncé au chapitre 1 et à la présente recherche, trois recommandations sont proposées :

- 1) Repenser le *Cadre européen commun de référence pour les langues* pour y introduire le développement d'une compétence interculturelle comme composante essentielle dans le développement d'une compétence langagière au même titre que les composantes linguistique, sociolinguistique et discursive.
- 2) Questionner de façon formelle (questionnaire écrit) la formation initiale et continue des enseignants dans les pays membres de la communauté européenne pour tracer un portrait fidèle de leur formation, de leurs expériences, de leurs perceptions culturelles et des interventions pédagogiques mises en place dans les divers milieux pour activer une démarche interculturelle.
- 3) Repenser la formation initiale et continue des enseignants de langues en fonction des attentes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et des besoins exprimés par les enseignants eux-mêmes.

7. BIBLIOGRAPHIE

- Auger R. (2002). Masque de saisie – Médiation culturelle. Centre Européen des Langues Vivantes. Médiation culturelle et didactique des langues – Projet 1.2.2 Graz. Création d'une application autonome de base de données Filemaker Pro. Édition du LABFORM.
- Auger R. Séguin S.P., Nézet-Séguin C. (2000). *Module 1. La planification de la mesure des apprentissages dans le cadre d'une démarche d'évaluation. Module 2. Construction de l'instrument de mesure. Module 3. Analyse des données éducatives. Module 4. L'interprétation critériée. Module 5. L'interprétation normative. Module 6.* Montréal : Éditions Logiques.
- Bachman, L.F. (1991). What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25 : 671-704.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Éditions Retz . (Trad.de «The Culture of Education»)
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Great Britain : Multilingual Matters.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier.
- Byram, M. et Zarate, G. (1994). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle*. Conseil de l'Europe/Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg CC-LANG (94).
- Canale, M. (1983). On Some Dimensions of Language Proficiency. Dans *Issues in Language Testing Research*. J.W. Oller (éd.). Rowley, M.A. : Newbury House. P 333-342.
- Canale , M. et Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1 : 1-47.
- Conseil De L'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de la Coopération interculturelle. Direction des langues vivantes. Strasbourg.
- Lussier, D. (1997). Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *Revue de didactologie des langues-cultures. Études de linguistique appliquée*. 106: 231-246. Paris: Didier Érudition.
- Lussier, D. (in press). Conceptual Framework of Intercultural Competence in the Teaching / Learning and Evaluation Process of Languages.