



APPRENTISSAGE COLLABORATIF INTERCULTUREL
EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE



RAPPORT DE RECHERCHE

Maria Popica



JOHN ABBOTT
CEGEP/COLLEGE

©2020, Éditeur John Abbott College
Tous droits réservés

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, dans le cadre de l'Entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement des langues secondes.

Toutes les erreurs ou les maladroites que peut contenir ce rapport de recherche sont uniquement attribuables à son auteur.

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Analyses statistiques : Laurence Dumont Ph.D.
Révision linguistique : Johanne Campeau
Conception graphique et mise en page : Andreea Zbarcea

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec la mention de la source.

Pour citer ce rapport :

Popica, M. (2020). *Apprentissage collaboratif interculturel en classe de français langue seconde*. Montréal : Éditeur John Abbott College.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Maria Popica
21275, chemin du Lac, bureau P-113
Sainte-Anne-de-Bellevue (Québec) H9X 3L9
maria.popica@johnabbott.qc.ca

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Nationales du Québec, 2020
Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada, 2020
ISBN : 978-0-9782759-8-3 (PDF)

Descripteurs : Français langue seconde (FLS), motivation, intérêt, apprentissage collaboratif, contacts intergroupes, compétence de communication interculturelle, collégial

Le dispositif pédagogique expérimenté dans le cadre de cette étude a été conçu par Marianne Campeau-Devlin et Maria Popica.

Les cahiers contenant les activités pédagogiques peuvent être consultés à partir des liens suivants :

<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37925/eleve-inter-approche-collabo-interculturelle-FLS-JAC-2020.pdf>

<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37927/prof-inter-approche-collabo-interculturelle-FLS-JAC-2020.pdf>

<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37924/eleve-avance-approche-collabo-interculturelle-FLS-JAC-2020.pdf>

<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37926/prof-avance-approche-collabo-interculturelle-FLS-JAC-2020.pdf>

Si tu veux aller vite, marche seul, mais si tu veux aller loin, marchons ensemble.
(Proverbe africain)

Le plus court chemin de soi à soi passe par autrui. (Paul Ricœur)

La seule véritable exploration (...) ne serait pas de visiter des terres étrangères
mais de posséder d'autres yeux, de regarder l'univers à travers les yeux des
autres. (Marcel Proust)

Le vivre ensemble n'est pas un rince-bouche. (Rachida Azdouz)

REMERCIEMENTS

Je désire remercier tout d'abord l'équipe du programme Entente Canada-Québec dont la subvention m'a permis de mener à bon port cette étude.

Je tiens également à remercier la direction générale, la direction des études, la direction adjointe et le bureau de la recherche du Cégep John-Abbott pour leur soutien constant.

Ma gratitude est grande envers les étudiants qui ont participé au projet et ma famille pour son appui moral indéfectible.

Un grand merci à Laurence Dumont Ph.D., consultante en analyses statistiques, à Johanne Campeau, réviseuse linguistique et à Andreea Zbarcea, graphiste, pour leur travail attentif et passionné.

Un merci tout particulier à ma collègue, Marianne Campeau-Devlin, professeure au département de français du Cégep John-Abbott, pour sa précieuse contribution à la conception du dispositif pédagogique de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	5
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	9
LISTE DES ABRÉVIATIONS	11
RÉSUMÉ.....	12
ABSTRACT	13
INTRODUCTION	14
1. PROBLÉMATIQUE.....	17
1.1 Perceptions des collégiennes et des collégiens anglophones du Québec à l'égard du français langue seconde	17
1.2 Les perceptions des élèves francophones étudiant dans une institution collégiale anglophone	21
1.3 Les contacts intergroupes.....	24
1.4 Formules de jumelage expérimentées précédemment par la chercheuse.....	25
1.5 Descriptif du dispositif d'intervention	27
1.6 Objectif général de l'étude.....	32
2. CADRE THÉORIQUE	33
2.1 Le concept de motivation dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes	33
2.2 Le concept d'investissement dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes....	36
2.3 Le concept d'intérêt dans le domaine de l'apprentissage	39
2.4 Apprentissage des langues secondes et discours sociétal	40
2.5 Théorie des contacts intergroupes	42
2.5.1 Modèles de communication interculturelle qui sous-tendent les contacts intergroupes	44
2.6 Apprentissage collaboratif.....	48
2.7 Question spécifique de la recherche et sous-questions	56
3. MÉTHODOLOGIE.....	57
3.1 Type de recherche	57
3.2 Description de l'échantillon	58
3.2.1 Participation aux temps de mesure	59
3.3 Instruments de mesure	60
3.3.1 Volet quantitatif	60
3.3.2 Volet qualitatif de l'étude.....	62
3.4 Collecte des données.....	64
3.5 Traitement des données.....	65
3.6 Considérations éthiques.....	67

4.	RÉSULTATS.....	68
4.1	Renseignements généraux	68
4.1.1	Programmes d'études	68
4.1.2	Genre	69
4.1.3	Âge	69
4.1.4	Langues parlées	69
4.2	Les résultats quantitatifs	72
4.2.1	Sous-question 1	73
4.2.2	Sous-question 2	75
4.2.3	Sous-question 3	76
4.2.4	Sous-question 4	78
4.2.5	Sous-question 5	80
4.3	Les résultats qualitatifs	81
4.3.1	Répartition des participants par attitude montrée	83
4.3.2	Évolution de l'attitude à l'égard de l'expérimentation.....	85
4.3.3	Nuages de mots.....	88
4.4	Réponse à la question principale de recherche	89
5.	DISCUSSION	92
5.1	Rappel du problème	92
5.2	Rappel de l'objectif principal de l'étude	94
5.3	Rappel de la question principale de recherche	95
5.4	Discussion des résultats en fonction de la question principale de recherche.....	95
5.4.2	L'ACI et l'intérêt pour le français des élèves francophones.....	98
5.4.3	L'apprentissage collaboratif comme expérience de communication interculturelle.....	99
	BIBLIOGRAPHIE.....	111
	ANNEXES	124
	ANNEXE 1 : CALENDRIER DES ACTIVITÉS DE LA SESSION DE L'HIVER 2020.....	124
	ANNEXE 2 : CERTIFICAT DE FORMATION EN ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	126
	ANNEXE 3 : CERTIFICAT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE À LA RECHERCHE DU CÉGEP JOHN-ABBOTT.....	127
	ANNEXE 4 : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	128
	ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX GE2.....	132
	ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE FRENCH IN MY LIFE (FiML)	133
	ANNEXE 7 : QUESTIONNAIRE FiML - PAR CATÉGORIES	135
	ANNEXE 8 : QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX GE4.....	137
	ANNEXE 9 : QUESTIONNAIRE SUR L'APPRÉCIATION DU FRANÇAIS (QAF) - PRÉTEST.....	138
	ANNEXE 10 : QUESTIONNAIRE SUR L'APPRÉCIATION DU FRANÇAIS (QAF) – PRÉTEST-PAR CATÉGORIES	140
	ANNEXE 11 : QUESTIONNAIRE SUR L'APPRÉCIATION DU FRANÇAIS (QAF) – POST- TEST	142

ANNEXE 12 : QUESTIONNAIRE SUR L'APPRÉCIATION DU FRANÇAIS (QAF) – POST-TEST – PAR CATÉGORIES	144
ANNEXE 13 : LIENS VERS LES QUESTIONNAIRES.....	146
ANNEXE 14 : EXTRAITS DE PROPOS D'ÉLÈVES EN PRÉTEST ET EN POST-TEST..	147
ANNEXE 15 : THE <i>FLOW</i> QUESTIONNAIRE	150
ANNEXE 16 : TRAITEMENT STATISTIQUE DES QUESTIONS 1 ET 2 DU <i>FLOW</i>	152
ANNEXE 17 : GRILLES D'ÉVALUATION DES PAIRS ET D'AUTOÉVALUATION	153

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1. Répartition des élèves inscrits à la session de l'automne 2019 au Cégep John-Abbott, selon la langue parlée	21
Tableau 2. Répartition des élèves inscrits dans les cours de français à la session de l'automne 2019, au Cégep John-Abbott.....	22
Tableau 3. Les dimensions organisationnelles de l'apprentissage collaboratif.....	30
Tableau 4. Distinction entre le dialogue, la discussion et le débat.....	31
Tableau 5. Nombre de participants à chaque temps de mesure, dans chaque groupe	59
Tableau 6. Questions à développement posées aux participants aux deux temps de mesure	63
Tableau 7. Indices de normalité des différentes échelles et sous-échelles aux deux temps de mesure.....	65
Tableau 8. Analyses utilisées pour les différentes questions de recherche.....	66
Tableau 9. Répartition des participants selon le programme d'études, pour chaque groupe .	68
Tableau 10. Répartition des participants selon le genre, pour chaque groupe	69
Tableau 11. Répartition des participants selon l'âge, pour chaque groupe	69
Tableau 12. Répartition des participants selon la première langue apprise, pour chaque groupe	70
Tableau 13. Statistiques décrivant le nombre de langues parlées par les participants, pour chaque groupe.....	70
Tableau 14. Nombre d'amis /de proches du groupe de L2, par groupe pour les deux temps de mesure.....	71
Tableau 15. Valeur p des différents effets principaux des sous-échelles de motivation pour le GT2 et le GE2.....	75
Tableau 16. Valeur p des différents effets principaux pour les sous-échelles d'attitude entre le GT2 et le GE2.....	77
Tableau 17. Valeur p comparant les scores obtenus au prétest et au post-test des différentes sous-échelles du QAF.....	79
Tableau 18. Attitudes des étudiants des GE2 et GE4, selon les réponses aux questions qualitatives	83
Tableau 19. Évolution des sentiments des participants du GE2 et du GE4	85
Tableau 20. Évolution des attentes des participants du GE2 et du GE4.....	86
Tableau 21. Comparaison des moyennes des variables à l'étude pour le GE2.....	90
Tableau 22. Comparaison des moyennes des variables à l'étude pour le GE4.....	90

Figure 1. Perception du français oral et écrit comme obstacle pour vivre ou travailler en région selon divers programmes.....	17
Figure 2. Modèle des effets de la dynamique de l'amitié intergroupe sur les facteurs motivationnels (n=974).....	19
Figure 3. Pourcentage du temps à discuter en L2 par rapport au temps de discussion total estimé, pour chaque groupe, au prétest et au post-test.....	72
Figure 4. Moyennes (et erreurs types) de la sous-échelle composite « Motivation » en prétest et en post-test pour le GT2 et le GE2.....	73
Figure 5. Moyennes (et erreurs types) des sous-échelles « Moi L2 idéal », « Moi L2 conseillé » et « Attitudes à l'égard de l'apprentissage du FLS » (agrégat de la motivation) pour le GT2 et le GE2.....	74
Figure 6. Moyennes (et erreurs types) de la sous-échelle « Perception de ses compétences langagières en FLS » pour le GT2 et GE2.....	76
Figure 7. Moyennes (et erreurs types) des sous-échelles « Attitudes envers la communauté L2 » et « Attitudes à l'égard du français parlé au Québec », pour le GT2 et le GE2.....	77
Figure 8. Sous-échelles du QAF pour le GE4.....	79
Figure 9. Attitudes des participants du GE4 envers la communauté anglophone aux deux temps de mesure.....	81
Figure 10. Nuage de mots représentant les réponses à la question portant sur les sentiments du GE2 et du GE4.....	88
Figure 11. Nuage de mots représentant les réponses à la question portant sur les attentes du GE2 et du GE4.....	89
Figure 12. Nuage de mots représentant la rétroaction des participants du GE2 et du GE4.....	89

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACI : Apprentissage collaboratif interculturel

ACA : Questionnaire sur les attitudes à l'égard de la communauté anglophone

ANOVA : Analyse de variance (de l'anglais : ANalyse Of Variance)

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

FiML : French in my Life (nom du questionnaire)

FLS : Français langue seconde

GE2 : Groupe expérimental du niveau 2

GE4 : Groupe expérimental du niveau 4

GT2 : Groupe témoin du niveau 2

L2 : Langue seconde

MANOVA : Analyse de variance multiple (de l'anglais : Multiple ANalyse Of Variance)

QAF : Questionnaire sur l'appréciation du français

QRG : Questionnaire de renseignements généraux

Se : Sous-échelle

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

TL : Traduction libre

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette étude a été d'évaluer un dispositif d'intervention pédagogique mis en place pour rapprocher les élèves anglophones et francophones d'un établissement collégial anglophone du Québec dans le but d'augmenter la motivation pour l'apprentissage du français et d'améliorer la compétence de communication interculturelle des élèves. L'intervention pédagogique a consisté en un cours multiniveau (niveau 2 et niveau 4 en français langue seconde – dorénavant FLS), basé sur l'approche de l'apprentissage collaboratif interculturel (dorénavant ACI), co-animé par deux enseignantes.

Les apprenants anglophones et francophones ont été placés en communautés d'apprentissage mixtes, selon leurs champs d'études. Ils y ont été amenés à réfléchir à l'identité collective et à vivre des situations de communication authentiques où l'avancement de leur projet de recherche créative a engagé une co-construction de sens nécessitant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être de tous les membres de la communauté d'apprentissage. Les acquis résultant de cet exercice de création d'une culture commune partagée sont censés être transférables et contribuer à une meilleure communication interculturelle dans la société.

Pour évaluer l'efficacité de l'intervention, un devis quasi-expérimental à design prétest/post-test a été adopté pour un groupe expérimental (GE2) (n=30) et un groupe témoin (GT2) (n=28) du niveau 2 de même que pour un groupe expérimental du niveau 4 (GE4) (n=32).

Une méthodologie mixte a été planifiée. Pour le volet quantitatif de l'étude, les instruments de mesure sont des sous-échelles de type *Likert* validées par des études antérieures. Sur les données quantitatives, des ANOVAs factorielles, des MANOVAs et des tests *t* pour échantillons appariés ont été effectués. Quant au volet qualitatif de l'étude, les réponses à des questions à développement prétest/post-test des élèves exposés à la condition expérimentale ont été soumises à une analyse thématique et de contenu.

Les résultats quantitatifs ont révélé une amélioration de la motivation des participants anglophones pour l'apprentissage du FLS, une amélioration des attitudes envers la communauté francophone de même qu'une amélioration de l'intérêt des participants francophones pour leur propre langue. Les résultats qualitatifs ont fait ressortir le sentiment de confiance des participants anglophones lors de la prise de parole en français, à la suite de l'intervention. Le sentiment d'insécurité linguistique qu'ils éprouvent au départ se transforme en confiance au fur et à mesure qu'ils tissent des liens avec les francophones lors des activités collaboratives. Par ailleurs, les participants des deux groupes linguistiques ont trouvé la situation d'apprentissage intéressante, enrichissante et amusante et ont affirmé avoir eu du plaisir à travailler ensemble. Les résultats de cette étude suggèrent que le dispositif pédagogique expérimenté peut combler autant le besoin de rapprochement des deux communautés linguistiques que celui d'améliorer la motivation et l'intérêt pour l'apprentissage du français.

Mots-clés : Français langue seconde (FLS), motivation, intérêt, apprentissage collaboratif, contacts intergroupes, compétence de communication interculturelle, collégial

ABSTRACT

The main objective of this study was to evaluate a process of pedagogical intervention put in place with the aim of bringing together English and French-speaking students from an English-speaking college establishment in Quebec in order to increase motivation for learning French and improve students' intercultural communication skills. The pedagogical intervention consisted of a multi-level course (level 2 and level 4 in French as a second language-FSL), based on the approach of collaborative intercultural learning (ACI), co-facilitated by two different teachers.

Anglophone and Francophone learners were placed in mixed learning communities, according to their programs. They were brought to reflect on the collective identity and experience authentic communication situations where the advancement of their creative research project involved a co-construction of meaning requiring the knowledge, skills and attitudes of all members of the learning community. The achievements resulting from this exercise of shared common culture creation are meant to be transferable and contribute to better intercultural communication in society.

To evaluate the effectiveness of the intervention, a quasi-experimental method with a pretest / post-test design was adopted for an experimental group (GE2) (n = 30) and a control group (GT2) (n = 28) from the level 2 as well as for an experimental group of level 4 (GE4) (n = 32).

A mixed methodology has been planned. For the quantitative part of the study, the measurement instruments are Likert-type subscales validated by previous studies. On quantitative data, factorial ANOVAs, MANOVAs and *t* tests for paired samples were performed. As for the qualitative aspect of the study, the answers to pre-test / post-test questions of students exposed to the experimental condition were subjected to a thematic and content analysis.

The quantitative results revealed an improvement in the motivation of English-speaking participants to learn FSL, an improvement in attitudes towards the French-speaking community as well as an improvement in the interest of French-speaking participants in their own language. The qualitative results highlighted the feeling of confidence of the English-speaking participants when speaking in French, following the intervention. Their linguistic insecurity felt at the start turns into confidence as they weave links with French speakers during collaborative activities. In addition, participants from both language groups found the learning situation interesting, rewarding and fun, and said that they enjoyed working together. The results of this study suggest that the pedagogical intervention tested could bridge the gap between the two linguistic communities as well as improve motivation and interest in learning French.

Keywords: French as a second language (FSL), motivation, interest, collaborative learning, intergroup contacts, intercultural communication skills, college

INTRODUCTION

Plus d'un quart de siècle s'est écoulé depuis la création du cours obligatoire de FLS dans le réseau collégial anglophone au Québec. Aujourd'hui, malgré le fait que les statistiques montrent un haut degré de bilinguisme chez les jeunes Québécois de langue anglaise, un tiers des élèves du collégial ne sont pas des utilisateurs indépendants du français. En effet, au moment où ils sont appelés à prendre entièrement leur place où que ce soit dans la société québécoise, nombreux sont ceux qui affirment ne pas avoir les compétences langagières nécessaires pour le faire.

De plus, les résultats d'une étude ayant mesuré les perceptions et la motivation des étudiants de langue anglaise du collégial à l'égard du FLS enseigné au Québec (Gagné et Popica, 2017) montrent une faible motivation pour l'apprentissage du FLS (un tiers des répondants affirme avoir résisté à l'apprentissage du FLS à cause de sa dimension obligatoire) et des attitudes négatives à l'égard de la communauté francophone et de sa langue.

Parmi les élèves qui fréquentent les établissements collégiaux anglophones, un pourcentage élevé (25 %-30 % de la population de ces établissements) est constitué par les élèves ayant fait leurs études secondaires dans le secteur francophone. Les recherches ont montré que réaliser des études collégiales en anglais implique pour ces élèves des défis scolaires, linguistiques, mais aussi ethnoculturels (Vieux-Fort, 2019). Cela pourrait s'expliquer par le fait que le système d'éducation pré-universitaire du Québec, organisé en deux secteurs séparés, l'un de langue française, l'autre de langue anglaise, ne favorise pas réellement les contacts entre les Francophones et les Anglophones.

Par ailleurs, des chercheurs en didactique des langues attirent l'attention sur le fait que la formation en langues est souvent pensée en termes fonctionnels, à savoir apprendre à communiquer verbalement en langue seconde (dorénavant L2), sa dimension éducative étant sous-estimée. Cette dimension éducative serait à concevoir en termes de « rencontres avec l'altérité » ou d'« expériences de l'altérité », le rôle de l'enseignant étant de les construire, de les gérer et de les mettre au service d'un projet

éducatif (Beacco, 2018 : 15). Cependant, le rapport à l'altérité, c'est « quelque chose qui ne peut pas se décréter, ni s'imposer » (Castellotti, 2019 : 7). Au contraire, cela devrait s'appuyer sur les « motivations existentielles » des apprenants (Beacco, 2018 : 15). Comment l'enseignant devrait-il s'y prendre, alors, pour que le contact avec l'altérité survienne à l'intérieur de la matière scolaire obligatoire qu'est le cours de français ?

La recherche propose le développement d'une « approche expérientielle » de l'altérité culturelle, qui viendrait stimuler « une implication personnelle des apprenants dans les activités proposées » (Beacco, 2018 : 30). C'est « de la primauté de l'expérience et de la recherche d'investissement personnel plus profond qu'il faut partir pour concevoir des activités concrètes destinées à faciliter les manières d'aborder l'autre » (2018 : 49).

C'est pour donner l'occasion à nos élèves de faire l'expérience de l'altérité, de l'analyser et de la gérer sur le vif que nous avons mis sur pied un cours de FLS réunissant des élèves anglophones du niveau 2 (cours 602-201-AB) et des élèves francophones du niveau 4 (cours 602-203-AB) au sein de communautés d'apprentissage collaboratif. Ils y ont été amenés à se doter d'un bagage conceptuel et à réaliser ensemble un projet de recherche créative illustrant notre identité collective. Le présent rapport rend compte de cette rencontre.

Le premier chapitre dresse un état du problème à l'origine de l'étude, suivi de la formulation des objectifs de recherche. L'objectif général de la recherche consiste à évaluer l'impact d'un dispositif d'intervention, à savoir un cours de FLS multiniveau dans lequel on privilégie l'apprentissage collaboratif interculturel, sur la motivation et l'intérêt des cégépiens anglophones et francophones pour l'apprentissage du français de même que sur leurs attitudes à l'égard de la communauté L2.

Le deuxième chapitre expose l'état des connaissances liées aux concepts de base de l'étude – principalement la motivation, l'intérêt pour l'apprentissage, l'apprentissage collaboratif, la compétence de communication interculturelle – menant à la question de recherche principale et aux sous-questions.

Le troisième chapitre présente les principaux éléments méthodologiques : le devis de recherche, les participants, les méthodes de collecte et de traitement des données, les instruments de mesure, de même que les principes éthiques.

Le quatrième chapitre rapporte les résultats des analyses quantitatives et qualitatives menées. Ces résultats permettent de répondre aux sous-questions et à la question principale de recherche.

Le cinquième chapitre propose une discussion des résultats s'articulant autour de la question de recherche principale.

Enfin, une conclusion souligne les contributions sociale et scientifique de l'étude de même que ses limites et propose des pistes de recherche futures et des recommandations.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 Perceptions des collégiennes et des collégiens anglophones du Québec à l'égard du français langue seconde

La maîtrise du FLS est un ingrédient nécessaire à l'épanouissement social et professionnel des jeunes anglophones du Québec et à la revitalisation des communautés anglophones de la province. Cependant, des enquêtes récentes (Ross, Robert, Brown, 2018) montrent que les diplômés des institutions collégiales anglophones peuvent ne pas se sentir pleinement outillés linguistiquement pour pouvoir s'installer partout au Québec. La Figure 1 illustre la perception de 3495 répondantes et répondants, provenant de 20 programmes d'études du Cégep John-Abbott, quant à la difficulté de s'installer en région à cause de leurs faibles compétences de communication à l'oral et à l'écrit.

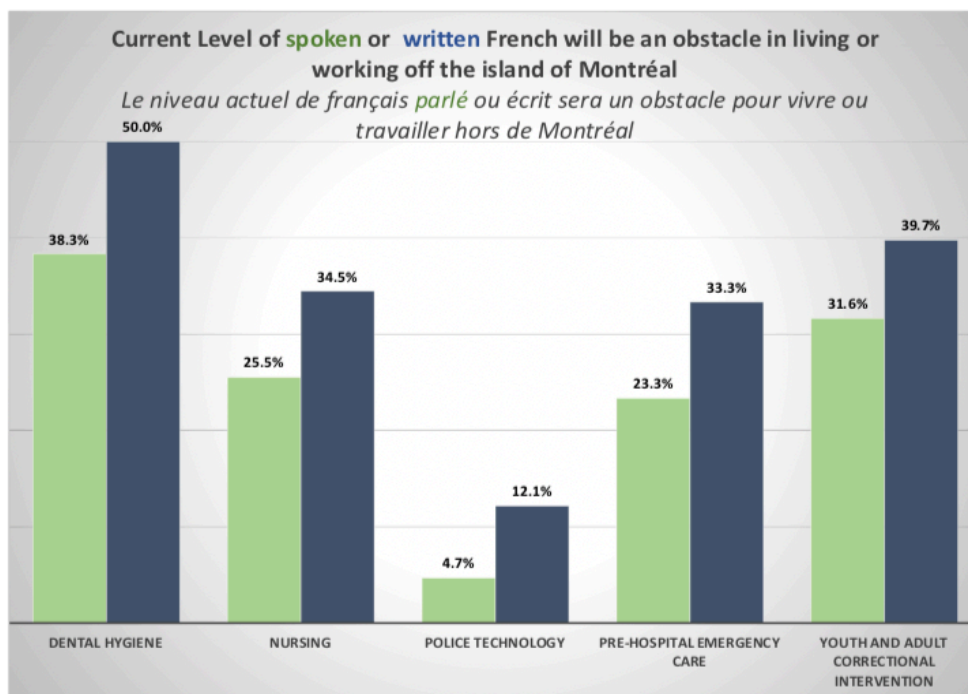


Figure 1. Perception du français oral et écrit comme obstacle pour vivre ou travailler en région selon divers programmes

(Source: Brown, Ross, Robert, 2018, capture d'écran)

En écartant le programme *Police Technology*, vu qu'il est fréquenté par beaucoup d'élèves francophones, on note que plus du quart des répondants estiment que leurs compétences en communication orale et écrite sont insuffisantes pour pouvoir travailler et vivre en région.

Qu'est-ce qui pourrait expliquer ces perceptions de faibles compétences en FLS d'une proportion importante de diplômés des institutions collégiales du Québec ?

Une étude descriptive mixte (Gagné et Popica, 2017), menée auprès de 1044 élèves de 12 institutions collégiales du Québec, a mis en évidence une faible motivation des élèves anglophones du collégial pour l'apprentissage du FLS. Un tiers des répondants ont même affirmé avoir résisté à l'apprentissage du français parce que cette discipline était obligatoire. Lors des entrevues et des groupes de discussion, d'autres facteurs sont venus s'ajouter à cette obligation : le contexte politique, l'anxiété causée par un environnement francophone exigeant, des méthodes d'enseignement peu stimulantes, les difficultés de la langue, l'influence des proches, la perception selon laquelle il est inutile de parler français, l'anglais étant suffisant, l'absence d'explications quant à l'importance d'apprendre le français et le désir de quitter le Québec. L'étude a aussi révélé des attitudes négatives à l'égard de la communauté francophone et du français parlé au Québec.

Selon l'étude de Gagné et Popica (2017), plus les jeunes anglophones se font des amis francophones, plus la motivation pour l'apprentissage du FLS augmente, meilleures sont les attitudes envers la communauté francophone et moins il y a de résistance à l'apprentissage et d'anxiété en classe de langue.

La Figure 2 illustre la profondeur et la force de l'effet statistiquement significatif de l'amitié intergroupe, comme il est ressorti des données recueillies par Gagné et Popica (2017). Ainsi, lorsque les parents et la famille encouragent les jeunes scolarisés en anglais au Québec à apprendre le français, ceux-ci se font plus d'amis francophones et passent un plus grand nombre d'heures à discuter avec eux en français chaque semaine. D'une part, plus les jeunes ont d'amis francophones, plus leurs perceptions envers le corps enseignant sont positives, moins ils affirment avoir résisté à

l'apprentissage du français, moins ils sont anxieux en classe de FLS et meilleure est leur perception quant à leur compétence de communication en français. Cette perception renforce l'effet sur la diminution de l'anxiété en classe. Cette variable a également un effet sur l'attitude à l'égard du français parlé au Québec et sur la motivation pour l'apprentissage du FLS. D'autre part, l'augmentation du nombre d'heures de conversation française avec les amis francophones améliore l'attitude des élèves envers le français parlé au Québec et envers la communauté francophone, de même que leur motivation à apprendre le FLS. Ainsi, plus les élèves parlent en français avec leurs amis, plus leur sentiment de compétence augmente et, ce faisant, plus leur anxiété en classe de FLS diminue. En outre, l'importance des facteurs de motivation extrinsèque pour l'apprentissage du français que sont les études et la carrière (instrumentalité – promotion) s'en trouve accrue.

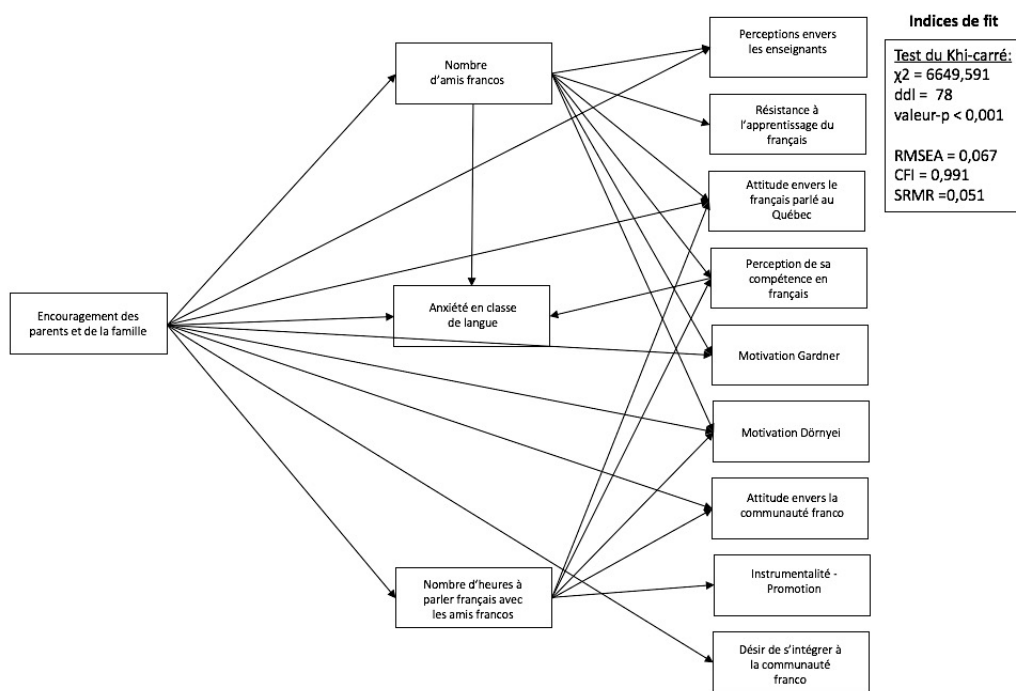


Figure 2. Modèle des effets de la dynamique de l'amitié intergroupe sur les facteurs motivationnels (n=974)

(Source : Gagné et Popica, 2017)

Ces résultats sont en phase avec l'étude quantitative menée par Doucerain (2017) sur des étudiants universitaires immigrants à Montréal. Selon cette étude, les participantes et les participants qui manifestent une attitude plus positive envers les Québécois francophones se font plus d'amis francophones et utilisent le français plus souvent dans leurs échanges quotidiens. L'utilisation plus fréquente du français conduit à de meilleures perceptions à l'égard de leurs propres compétences linguistiques en français et à la diminution de l'anxiété lors de la communication en français. (Doucerain, 2017 : 17)

Une étude menée par Popica (2019) en milieu collégial anglophone montre aussi que le contact avec le milieu francophone a un impact positif sur la motivation des élèves à apprendre le FLS, sur leurs attitudes à l'égard de la communauté francophone et sur leur confiance à prendre la parole en français.

Cependant, comme le système d'éducation préuniversitaire du Québec est organisé en deux secteurs distincts, un de langue française, l'autre de langue anglaise, les contacts des anglophones avec les francophones n'y ont pas réellement lieu. De plus, les relations entre les francophones et les anglophones ne figurent que dans le programme des cours d'histoire (Lamarre, 2002; Zanzanian 2011 ; Pilote, Magnan et Groff, 2011), alors que le contenu des cours d'anglais langue seconde suivis par les jeunes francophones « ignore presque totalement l'existence d'une communauté anglophone québécoise » (Mc Andrew, 2010 : 32). « Historiquement, il y a eu très peu de contacts ou de collaborations entre les deux secteurs et très peu d'échanges linguistiques entre élèves », selon les chercheurs Côté, Lamarre, Razakamanana (2016 : 171), qui ajoutent que les deux secteurs demeurent « très isolés même lorsque des écoles sont voisines et que les deux « communautés linguistiques » vivent dans un même quartier (2016 : 174). Cela peut sembler étonnant, étant donné les efforts menés dans chaque secteur, souvent à la demande des parents, pour rendre les élèves bilingues.

1.2 Les perceptions des élèves francophones étudiant dans une institution collégiale anglophone

Les perceptions des élèves de langue française qui choisissent d'étudier dans une institution collégiale anglophone sont en général peu connues, même si ces élèves « représentent jusqu'à 25 % ou 30 % de la population dans les collèges anglophones de Montréal, et la proportion peut être plus élevée encore dans les collèges anglophones à l'extérieur de la métropole. » (Côté et Mettewie, 2008)

Au Cégep John-Abbott, par exemple, situé à l'ouest de l'île de Montréal, secteur peuplé majoritairement d'anglophones, 20,2 % des élèves inscrits à la session de l'automne 2019 avaient comme première langue le français. Le Tableau 1 présente la répartition des élèves inscrits à la session de l'automne 2019 à ce collège.

Tableau 1. Répartition des élèves inscrits à la session de l'automne 2019 au Cégep John-Abbott, selon la langue parlée

(Source : Bureau du Registraire, Cégep John-Abbott)

	Première langue parlée		
	Anglais	Français	Autre
Nombre d'élèves	4040	1338	1231
Pourcentage	61,2 %	20,2 %	18,6 %

Il est à noter que parmi les élèves dont la première langue est « autre » que l'anglais ou le français, un nombre important a été scolarisé en français. Ainsi, à la même session de l'automne 2019, 33,4 % du nombre total d'inscrits à un des deux cours obligatoires de français au Cégep John-Abbott étaient considérés comme francophones.

Tableau 2. Répartition des élèves inscrits dans les cours de français à la session de l'automne 2019, au Cégep John-Abbott

(Source: Bureau du Registraire, Cégep John-Abbott)

Cours	Cours non crédité			Cours crédité			
	011	005	008/009	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Nombre d'élèves	14	5	53	236	440	597	1025*
Total	72			2298			
	2370**						

* 793 étudiants inscrits au niveau 4 sont francophones, soit 77 % du nombre d'inscrits à ce niveau.

**33,4 % du nombre total d'inscrits à un cours de français sont francophones.

Côté (2005; Côté et Mettewie, 2008) a consacré des recherches sur les rapports intergroupes de jeunes francophones et anglophones de quatre cégeps anglophones, notamment trois à Montréal. Les principaux résultats de cette recherche quantitative révèlent, dans l'ensemble, des contacts positifs entre les deux groupes linguistiques lorsque les établissements créent des conditions favorables aux contacts entre les jeunes francophones et anglophones grâce à des normes qui assurent un sentiment d'égalité entre les deux groupes linguistiques. Les résultats de Côté montrent également que plus les élèves francophones ont des amis anglophones avec lesquels ils parlent fréquemment et passent du temps ensemble en classe, plus leurs contacts sont de qualité, ce qui se traduit par la profondeur de la relation et l'aisance dans les contacts. Des contacts nombreux d'une grande qualité conduisent à une plus importante proximité sociale avec les membres de l'autre groupe linguistique, à une plus importante identification à l'autre groupe et au désir d'entretenir des contacts ultérieurs avec le groupe, tout en conservant son appartenance à son groupe d'origine. Par ailleurs, selon les résultats de Côté, plus le sentiment de compétence dans la langue seconde est grand, plus la quantité et la qualité des contacts avec les membres de l'autre groupe linguistique sont élevées. Ces résultats convergent avec ceux de l'étude quantitative d'Amireault

(2002), selon lesquels plus les élèves anglophones sont compétents en FLS, plus leurs représentations culturelles de la communauté L2 sont positives.

Vieux-Fort (2019) s'est penchée plus récemment, dans une recherche qualitative, sur les expériences vécues par des jeunes francophones du Québec ayant étudié dans un cégep anglophone. Sa typologie met en évidence cinq types d'expérience d'études collégiales en anglais (*l'expérience d'intégration facilitée*, *l'expérience d'intégration sélective*, *l'expérience d'intégration stratégique*, *l'expérience d'intégration sous tensions* et *l'expérience de rupture*) qui présentent une adhésion différente sur le plan scolaire et sur le plan social. Selon ses résultats en effet, tous les francophones qui étudient dans un collège anglophone ne réussissent pas forcément leurs études au regard de l'adhésion sur le plan scolaire et sur le plan social; l'adhésion semble être variable. Les expériences d'études collégiales révélées par l'étude de Vieux-Fort montrent que certains élèves (45 % des participantes et des participants à l'étude) s'investissent et dans leurs études et dans la vie étudiante, d'autres (47 %) font preuve d'investissement dans les études, mais d'une non-adhésion sur le plan social, alors que pour d'autres (8 %), l'expérience peut être marquée par une perte de sens qui les conduit à quitter le cégep. Selon cette étude, plus de la moitié des participants francophones interviewés ne se sont pas impliqués socialement dans les institutions collégiales anglophones fréquentées. La conclusion de Vieux-Fort est la suivante : « réaliser des études collégiales en anglais, pour un francophone québécois, amène son lot de défis scolaires, linguistiques, mais aussi ethnoculturels. » (2019 : 204)

Dans ce contexte riche de possibilités de contacts entre les deux communautés linguistiques, il s'avère important d'explorer des voies pédagogiques aptes à créer pour tous les étudiants du collégial un climat favorable à l'apprentissage et à un vivre-ensemble harmonieux.

1.3 Les contacts intergroupes

La psychologie sociale s'intéresse depuis plus de 50 ans au rôle que jouent les contacts intergroupes dans la diminution des préjugés et de la discrimination, surtout aux États-Unis (Allport, 1954; Pettigrew et Tropp, 2011), mais aussi au Québec, avec les travaux de Bourhis et ses collègues (Bourhis, 2012; Bourhis, Carignan et Sioufi, 2015; Carignan, Deraîche et Guillot, 2015). La recherche a montré que les amitiés intergroupes ont un effet sur la réduction des préjugés, mais Pettigrew et Tropp ont identifié deux « formidables obstacles » (2011 : 126) à la formation de ces amitiés, à savoir la ségrégation et les normes sociales. Au Québec les deux sont présents : un cloisonnement scolaire avec ses commissions scolaires linguistiques et la loi 101 qui impose des normes perçues par les non-francophones comme un facteur de discrimination collective (Bourhis et Foucher, 2012).

Selon une étude de Magnan, « le système d'éducation québécois [serait] reproducteur de frontières linguistiques, du moins dans le contexte de la ville de Québec (...) », ce qui amène l'auteur à proposer que les jeunes anglophones entrent « en dialogue avec les élèves des écoles françaises » Magnan (2012b : 2). Elle avance, dans une autre étude, que « c'est peut-être dans l'organisation d'activités et de partages intergroupes que se dégage une piste d'action interculturelle – une piste d'action qui pourrait avoir une incidence sur la déconstruction d'une vision dichotomique des identités linguistiques et ethnonationales au Québec » (Magnan, 2012a : 32).

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec finance les échanges linguistiques entre écoles francophones et anglophones québécoises dans le cadre de son Programme d'échanges linguistiques intra-Québec – approche nouvelle (PÉLIQ-AN)¹. Côté étudie l'effet de tels contacts au primaire et au secondaire depuis plus d'une décennie. Toutefois, il semble que les écoles sont peu nombreuses à

¹ Un descriptif du programme, ses fondements théoriques, de même que des ressources pédagogiques, des outils technologiques et des témoignages de participants sont disponibles à l'adresse suivante : <https://hosted.learnquebec.ca/peliqan/fr/a-propos-de-peliq-an/>.

proposer des projets de rapprochement, « les fonds disponibles pour les soutenir demeurent sous-utilisés » (Côté, Lamarre, Razakamanana, 2016 : 171) et « les contacts entre ces communautés, soutenus par le système scolaire, restent marginaux. » (Côté, 2007)

La recherche a prouvé (Pettigrew et Tropp (2011 : 58) que les contacts intergroupes sont les plus efficaces, quant à la diminution des préjugés, quand il s'agit d'enfants de moins de 12 ans et d'adolescents de 18 à 21 ans. Si les élèves n'ont pas eu la possibilité de vivre de tels contacts à l'école primaire, en faire l'expérience pendant leurs études collégiales pourrait porter fruit. Plusieurs institutions collégiales du Québec (Cégep Vanier, Cégep de Victoriaville, Cégep de Saint-Hyacinthe, Cégep John-Abbott) exploitent déjà depuis quelques années la piste des jumelages interculturels pour rapprocher les communautés linguistiques et comme source de motivation pour l'apprentissage de la langue seconde. Pour ce faire, le corps enseignant de français langue seconde et d'anglais langue seconde s'est inspiré des jumelages interculturels qui ont lieu depuis près de 20 ans à l'Université du Québec à Montréal entre étudiants francophones et immigrants dans un but de « communication, inclusion et intégration » (Carignan, Deraïche, Guillot, 2015). Selon les chercheurs qui l'étudient de près, le jumelage interculturel permet aux participants et aux participantes de l'UQAM « de débusquer la présence des préjugés et de la discrimination, d'en comprendre les assises et les conséquences psychologiques et relationnelles. Il favorise en outre la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle vue non pas comme un problème, mais comme une richesse. » (Bourhis, Carignan, Sioufi, 2015 : 28)

1.4 Formules de jumelage expérimentées précédemment par la chercheuse

Inspirée par les résultats des contacts intergroupes rapportés par la recherche, la chercheuse a expérimenté pour la première fois une formule de jumelage interculturel entre anglophones et francophones au Cégep John-Abbott, à la session de l'automne 2017. Les élèves d'un groupe du niveau 1 en FLS ont ainsi été jumelés aux élèves d'un de ses groupes du niveau 4. L'enseignante-chercheuse a créé des équipes composées de

deux anglophones et de deux francophones, jumelés en fonction de leurs champs d'études et de leurs intérêts. Une fois les équipes créées, elle a facilité la rencontre des élèves en dehors de leurs cours et les a invités à faire des activités brise-glace susceptibles de leur permettre de mieux se connaître, avant de préparer ensemble, à partir d'un canevas de travail, une vidéo sur le thème de la liberté.

Les élèves ont indiqué avoir aimé leur expérience, mais ils ont eu de la difficulté à trouver une plage horaire commune pour se rencontrer en dehors des heures du cours.

Au trimestre suivant (hiver 2018), l'enseignante a essayé une nouvelle formule : jumeler un de ses groupes d'anglophones à un groupe de francophones qui avaient un cours le même jour, à la même heure. Trois rencontres ont été planifiées pour la session : une rencontre où les élèves ont interviewé leur jumeau ou leur jumelle; une rencontre où ils ont écouté ensemble une conférence sur la langue française, prononcée par une professeure de l'université lors de la Semaine de la Francophonie, et qu'ils ont analysée en équipes, à partir d'un canevas de travail; enfin, une troisième rencontre où ils devaient jouer au jeu *Fast Friends*², conçu spécialement par des chercheurs en psychologie sociale pour les rencontres intergroupes.

La rétroaction des étudiantes et des étudiants à la suite de ces expérimentations a été généralement positive. Une fois l'inquiétude de départ dépassée, les élèves ont apprécié les rencontres. En voici quelques commentaires recueillis, de manière anonyme, dans un questionnaire présenté en ligne à la fin du trimestre :

*It was **fun** just to talk to someone else informally at school, it was stress free and I enjoyed it.*

*I found it really **cool!** It was especially nice that our twin is in the same program as us because we can relate more easily. Overall, the meetings forced me to speak French and I found that **I was better than I thought!***

I think I learned French even more. Great idea!

² Les directives et les fiches du jeu *Fast Friends* – conçu par des experts en psychologie sociale de l'Université Berkley – ont été empruntées à Page-Gould, Mendoza-Denton et Tropp (2008) et sont disponibles à partir du lien suivant : <https://www.ocf.berkeley.edu/~rascl/tools.html>

*I was pleasantly surprised by **how much we had in common**, despite the language difference. **They weren't all that different from myself** and we got along fairly well. **I am very eager for our next encounter.***

*It went really well! She didn't act like she was better than me or anything. It was also nice to make **a new friend.***

*It was interesting to speak to someone who is strong in French and get to learn about them. I enjoyed the fact that him and I both have **similar interests.***

Ces deux expérimentations ont encouragé la chercheuse à aller plus loin et à concevoir un cours fondé entièrement sur la formule de jumelage. C'est ainsi que pendant l'année scolaire 2019-2020, grâce à l'appui financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, dans le cadre de l'Entente Canada-Québec, elle s'est concentrée, avec sa collègue Marianne Campeau-Devlin, à la conception d'un dispositif d'intervention, de même qu'à la création et au pilotage d'activités destinées au jumelage d'un groupe d'étudiants anglophones du niveau deux en FLS³ avec un groupe d'étudiants francophones du niveau quatre, pendant un trimestre au complet, dans le cadre de leur cours de français⁴.

1.5 Descriptif du dispositif d'intervention

Dans le cadre du dispositif pédagogique mis en œuvre au cours de l'année scolaire 2019-2020, des élèves anglophones du niveau deux en FLS et des élèves francophones du niveau quatre ont formé des équipes et réalisé des projets collaboratifs liés à leurs champs d'études et à notre identité collective. L'objectif général était de réunir des étudiantes et des étudiants des deux communautés linguistiques au sein de

³ Selon l'étude de Gagné et Popica (2017), parmi les quatre niveaux en FLS du collégial, ce sont les élèves du niveau deux qui ont montré le moins de motivation pour l'apprentissage du FLS et les attitudes le plus négatives à l'égard de la communauté francophone.

⁴ Les cahiers d'activités conçus pour les deux groupes et les guides pédagogiques sont disponibles via les liens suivants :

<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37925/eleve-inter-approche-collabo-interculturelle-FLS-JAC-2020.pdf>
<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37927/prof-inter-approche-collabo-interculturelle-FLS-JAC-2020.pdf>
<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37924/eleve-avance-approche-collabo-interculturelle-FLS-JAC-2020.pdf>
<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37926/prof-avance-approche-collabo-interculturelle-FLS-JAC-2020.pdf>

communautés d'apprentissage collaboratif où ils sont outillés, au moyen de diverses activités, pour interroger leur environnement, cerner des problématiques liées à l'identité collective, recueillir des idées, créer des solutions et les diffuser. Plusieurs communautés d'apprentissage actif ont ainsi été créées au sein d'un groupe multiniveau en FLS – constitué d'étudiants d'un groupe 602-201-AB (locuteurs de niveau intermédiaire ou B1 en FLS, selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* – CECRL) et d'un groupe 602-203-AB (locuteurs natifs ou de niveau avancé ou C1 en FLS, selon le CECRL) – auquel deux professeures ont enseigné en même temps dans deux salles de classe situées à proximité l'une de l'autre.

Dans un premier temps, les enseignantes ont exploité les mêmes textes (adaptés à chaque niveau), chacune dans leur cours, afin d'offrir aux élèves des deux groupes le même cadre conceptuel pour aborder les questions de l'identité, de la diversité et de la communication interculturelle.

Les enseignantes ont ensuite créé des communautés d'apprentissage multiniveaux (composées de deux élèves anglophones du niveau deux et de deux élèves francophones du niveau quatre, mais du même champ d'études). Progressivement, à compter du 3^e cours, des activités de jumelage (activités brise-glace⁵, jeux théâtraux⁶, jeu *Fast-Friends*, assister à une conférence, cercle de lecture) ont été intégrées à la seconde moitié de chaque cours de trois heures. Ces activités ont mené à la réalisation d'une tâche complexe (projet de recherche créative) où chaque communauté d'apprentissage a été appelée à créer un objet qui reflète sa propre représentation de l'identité collective.

Quatre cours de trois heures ont été prévus pour la réalisation du projet de recherche créative qui, normalement, aurait dû avoir lieu dans les deux salles de classe contiguës, chacune des enseignantes assurant le rôle de médiatrice interculturelle pour

⁵ L'ouvrage suivant est recommandé pour les activités de brise-glace : Stringer, Donna M et Cassidy, P. (2009). *52 Activities for Improving Cross-Cultural Communication*. Boston and London: Intercultural Press. Obtenu du site : <https://www.mobt3ath.com/uplode/book/book-56008.pdf>

⁶ Le guide suivant est recommandé pour les jeux théâtraux : ÉRIT-ÉLODIL. (2013). *Manuel de formation. Atelier d'expression créative*. Montréal : Théâtre Pluralité-ÉLODIL. Obtenu du site : <https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/tpe/12-complet.pdf>

neuf équipes. Cependant, à cause de la pandémie, toutes les activités se sont poursuivies en ligne, en mode synchrone et asynchrone, grâce à des plateformes de travail collaboratif comme Teams et Google Doc. Une fois les consignes expliquées et les documents de travail distribués, chaque équipe a été responsable de l'organisation du travail et de ses propres apprentissages. Les enseignantes avaient pour rôle de faciliter les rencontres, de servir de médiatrices dans les malentendus, de répondre aux questions et corriger le tir et de s'assurer de l'avancement du travail de chaque communauté. Le contact a été maintenu de vive voix ou par écrit, grâce à la plateforme Teams et à LEA. De plus, après chaque rencontre d'équipe, les élèves ont eu à soumettre par écrit à leurs enseignantes un résumé des activités et une brève analyse réflexive. À la lecture des commentaires individuels des élèves, les enseignantes ont pu intervenir rapidement, au besoin, pour désamorcer des conflits et relancer le dialogue.

L'apprentissage visé est ainsi fondé sur un contrat social entre les divers membres de la communauté, contrat dont les modalités se définissent dans l'action, sans être imposées par les enseignantes. Leur rôle de médiatrices interculturelles y est par ailleurs essentiel. Les incompréhensions donnant lieu à des explications, à des justifications, à des reformulations sont génératrices d'« apprentissages socioculturels » (Springer, 2018 : 8). L'apprentissage individuel est ainsi influencé par l'intelligence sociale et une culture commune se construit progressivement au sein de chaque communauté d'apprentissage.

Pour ce travail, c'est l'approche de l'apprentissage collaboratif qui a été privilégiée. Les grandes lignes de cette approche, telle que nous la concevons dans le cadre de la présente étude, sont présentées dans le Tableau 3.

Tableau 3. Les dimensions organisationnelles de l'apprentissage collaboratif
(Inspiré de Poelhuber, 2017).

Dimension	Apprentissage collaboratif
Constitution des équipes	Les enseignantes constituent des équipes hétérogènes; coéquipiers du même champ d'études/2 élèves francophones/2 élèves anglophones.
Activités	Co-création (6 ^e niveau de la taxonomie de Bloom)
Rôles	Choisis par les coéquipiers/négociés/ces rôles peuvent changer pendant la réalisation de la tâche.
Tâche	Commune/réalisée par tous
But	Un seul but commun
Relation entre coéquipiers	Interdépendance positive forte
Participation à la tâche	Égale
Responsabilité individuelle	Planifiée/négociée/en fonction de ses forces et ses faiblesses
Évaluation	Co-évaluation (autoévaluation, évaluation des pairs, évaluation des enseignantes)

Comme il est présenté dans le tableau ci-dessus, les rôles des coéquipiers n'ont pas été attribués par les enseignantes, ils ont plutôt fait l'objet d'une négociation entre les coéquipiers qui ont dû choisir leurs rôles, justifier leur choix et se tenir prêts à les modifier ou à les adapter en fonction de l'avancement du travail à chaque étape de la réalisation de la tâche commune.

En créant les scénarios des activités, les enseignantes ont veillé à ce qu'une relation d'interdépendance s'instaure entre les coéquipiers, l'accent étant mis sur la coopération plutôt que sur la compétition, cette dernière étant reconnue comme « exacerbant les tensions intercommunautaires » (Côté, 2013 : 2). Le « nous » opposé au « vous » devrait ainsi céder la place au « *Big Nous* ». Les situations ont été créées de manière à ce que les élèves aient besoin du savoir et du savoir-faire des coéquipiers (compétences linguistiques, connaissances spécifiques à leur champ d'études, stratégies

de lecture et de recherche documentaire, stratégies d'organisation du travail, capacité à installer et à maintenir le dialogue, etc.).

Au sein de chaque communauté d'apprentissage, à la base de la communication, c'est le dialogue qui a été préconisé plutôt que la discussion ou le débat, dans le souci de créer et de solidifier des relations. Le Tableau 4 présente la distinction entre ces trois modes de communication collective.

Tableau 4. Distinction entre le dialogue, la discussion et le débat
(Source : Soliya, 2019, reproduit avec l'accord des auteurs)

Dialogue, Discussion, and Debate

Discussion	Debate	Dialogue
Conceptual and/or conversational	Competitive	Collaborative, towards a sense of community understanding
Present ideas, often in a "clean" or "sophisticated" way	Succeed or win, often by proving others' logic to be 'wrong'	Re-evaluate and acknowledge assumptions and biases
Share information, seek 'neutral' conclusions	Focus on 'right' and 'wrong' through evidence	Bring out areas of ambivalence
Seek answers and solutions	Look for weakness	Look for shared meanings
Give answers, often those in accordance with academic standards	Search for flaws in others' logic; critique their position	Discover collective meaning; reexamine and destabilize long held ideas
Listen, in order to find places of disagreement or to gather rational pieces of an argument	Listen, in order to form counterarguments	Listen without judgment and with a view to understand
Avoid areas of strong conflict and difference	Focus on conflict and difference as an advantage	Articulate areas of conflict and difference
Retain relationships	Disregard relationships	Build relationships
Avoid silence	Use silence to gain advantage	Honor silence

S'étalant sur une période de 15 semaines, à raison de trois heures par semaine, l'ensemble du cours a été conçu de manière à intégrer la coopération interculturelle des apprenantes et des apprenants multiniveaux au curriculum.

Les activités ont été conçues pour répondre, dans la mesure du possible, aux conditions optimales identifiées par Allport (1954) et validées par Pettigrew et Tropp (2011 : 61-64) dans une méta-analyse de 515 études portant sur des contacts intergroupes et s'étendant sur 50 ans. Ces conditions sont les suivantes : lorsqu'ils se rencontrent, les participants des deux groupes linguistiques doivent être sur un pied

d'égalité et viser un objectif commun nécessitant une coopération; les activités doivent être officiellement appuyées par l'administration; les séquences d'enseignement doivent d'abord favoriser la réduction de l'anxiété, ensuite le développement de l'empathie et, enfin, la révélation de soi (2011 : 85).

Un calendrier sommaire du cours planifié pour la session de l'hiver 2020 est présenté à l'Annexe 1.

1.6 Objectif général de l'étude

Il était attendu que résultent de ce jumelage interculturel 1) une augmentation de la **motivation** des élèves anglophones pour l'apprentissage du FLS et de meilleures perceptions à l'égard de leurs propres **compétences linguistiques en français**; 2) une augmentation de l'**intérêt** pour l'apprentissage du français des élèves francophones; 3) une amélioration des **attitudes envers la communauté de langue seconde (L2)** et de la **compétence de communication interculturelle** pour tous les participants. Conséquemment, l'objectif général de cette étude était d'évaluer l'impact de ce dispositif d'intervention, à savoir l'apprentissage collaboratif interculturel, sur les variables énumérées ci-dessus.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1 Le concept de motivation dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes

La psychologie définit la motivation, de manière générale, comme étant une intention de s'engager dans une activité (Schiefele, 1999). Selon la raison de l'engagement dans l'activité visée, Deci et Ryan définissent trois types de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (1985; 2000). La motivation intrinsèque renvoie au fait de s'engager dans une activité parce qu'elle semble agréable et intéressante en soi, alors que la motivation extrinsèque renvoie au fait de s'engager dans l'activité pour des raisons extérieures (parce qu'elle rapporte une récompense, par exemple). Pour sa part, l'amotivation a trait à l'absence de motivation.

La didactique des langues reconnaît la typologie dressée par la psychologie en y ajoutant le rôle important que joue dans la motivation la perception que l'apprenant a de lui et de la situation d'apprentissage. Ainsi, dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq (2003 : 171) propose-t-il une définition de la motivation qui recoupe les notions de motivation intrinsèque et extrinsèque et il ajoute que « pour se maintenir [elle] doit être reconnue et entretenue à court terme : dans tout apprentissage, et dans celui des langues en particulier, la perception que l'apprenant a de soi et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants ». Sa définition associe la perception de soi et la perception que se fait l'apprenant de la situation d'apprentissage, rapprochant la motivation du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura (1986). Ce sentiment est d'ailleurs une « variable motivationnelle centrale de la théorie sociocognitive qui peut affecter le choix des activités, l'effort et la persistance » (Schunk et collab., 2014 : 145). Dans ce modèle, la réussite a le plus d'influence sur l'augmentation du SEP qui aura à son tour, de manière itérative, un impact sur la motivation des apprenants à continuer d'améliorer leurs habiletés et d'approfondir leurs connaissances. Toujours dans une perspective sociocognitive, Viau (2009) reconnaît le rôle des activités pédagogiques dans la

motivation des étudiants. Ainsi, les choix pédagogiques d'un enseignant peuvent être déterminants sur l'engagement des étudiants (Viau, 2014). Un cours où l'on met l'accent sur des stratégies pédagogiques favorisant l'engagement cognitif des étudiants contribue au choix qu'ils font de s'engager cognitivement et affectivement à persévérer dans la tâche. Le modèle de dynamique motivationnelle conçu par Viau s'appuie sur trois types de perception des élèves vis-à-vis de l'activité pédagogique : la valeur de l'activité, sa contrôlabilité et la compétence de l'élève pour la réaliser.

En apprentissage des LS, l'étude de la motivation a pris son essor à la fin des années 1950 avec les travaux fondamentaux de Robert Gardner (1959; 1985). Son modèle, d'abord sociopsychologique (1972), puis socioéducatif (2010), a pris naissance à Montréal en étudiant l'apprentissage du FLS par les Québécois anglophones, puis ailleurs au Canada. Il postule que les apprenants d'une LS peuvent poursuivre des objectifs de deux types : ils ont une orientation intégrative (une disposition positive envers la communauté cible allant jusqu'à vouloir s'y assimiler) ou une orientation instrumentale (liée à des considérations pragmatiques comme l'amélioration de sa situation professionnelle). Il découle de ce modèle un concept plus large, celui d'intention intégrative (*integrative motive*) qui comprend trois éléments : 1) la dimension intégrative (*integrativeness*) qui englobe l'orientation intégrative, 2) l'intérêt pour les LS et la communauté cible et 3) la motivation, composée à son tour de trois dimensions : a) le désir d'apprendre la langue, b) les attitudes à l'égard de l'apprentissage de la langue et c) l'intensité motivationnelle (le degré d'effort investi). La motivation est définie comme un agrégat de ces trois variables « étant donné qu'aucune d'entre elles ne peut seule produire un indice complet de la motivation (TL) » (Gardner, 2010 : 23).

Des experts du domaine ont reproché au modèle de Gardner de ne pas s'appuyer sur les théories contemporaines de la motivation en éducation et de se limiter au milieu multiculturel montréalais. En effet, il est difficile de viser l'intégration à la communauté cible si l'élève ne côtoie pas cette dernière dans sa région du monde

(l'anglais au Moyen-Orient, par exemple) ou si l'identification à cette communauté n'est pas désirée.

Au cours des années 1990, la recherche sur la motivation en LS s'est rapprochée de la recherche sur la motivation en éducation au sens large, un centre d'intérêt fécond en psychologie. Clément, Dörnyei et Noels (1994) ont ainsi développé le concept de *linguistic self-confidence*, étroitement lié au SEP (Bandura, 1986).

Après avoir réalisé des études sur les stratégies motivationnelles, Dörnyei (2009) propose un nouveau modèle de mesure de la motivation (le *L2 Motivational Self System*) qui met l'accent sur l'apprenant et non sur la communauté cible. Il relie la motivation aux « caractéristiques affectives de l'apprenant se référant à la direction et à l'ampleur du comportement pendant l'apprentissage lorsqu'il choisit une activité, l'intensité qu'il y met et son degré de persévérance (TL) » Dörnyei (2009). Selon son modèle, la motivation des apprenants se mesure et s'inscrit dans trois dimensions : 1) le *Ideal L2 Self* (le « moi L2 idéal » (TL), lorsque l'élève se projette dans l'avenir en train de parler la langue cible); 2) le *Ought-to L2 Self* (le « moi conseillé » (TL) a trait à l'influence de l'entourage de l'apprenant sur sa décision d'apprendre la langue); 3) le *L2 Learning Experience* (l'expérience d'apprentissage (TL) renvoie à l'expérience et à l'environnement immédiats d'apprentissage). Fort d'une étude longitudinale réalisée auprès de 13 000 jeunes Hongrois sur une période de 10 ans, Dörnyei soutient que plus les dispositions envers les locuteurs natifs ou compétents d'une LS sont positives, plus attrayant sera le *moi L2 idéal*, l'indice de motivation le plus élevé (Dörnyei et collab., 2006 :92).

Plus récemment, Dörnyei, Henry et Muir (2016) ont développé un nouveau modèle, le *Directed Motivational Current* (DMC, le courant motivationnel dirigé, TL), qui renvoie au *flow* d'énergie permettant aux apprenants « de fonctionner pendant de longues périodes dans des états de productivité élevés et d'obtenir, pendant un certain temps, des performances supérieures à celles qu'ils se croyaient capables de réaliser » (2016 : XI, TL).

Selon les auteurs du modèle, « un DMC n'est pas simplement une voie vers un but; ce qui est étonnant dans un DMC, c'est qu'il fournit non seulement une direction à l'action, mais qu'il la *dynamise* également. » (2016 : XI, TL). Cette capacité unique à alimenter l'apprenant en énergie distingue le DMC des autres construits motivationnels décrits auparavant par la recherche. Si les théories antérieures ont séparé la source initiale d'énergie de sa conséquence actionnelle (« motif-causes-comportement »), dans le modèle DMC, « le travail initial du motif devient partie intégrante de la source d'énergie elle-même : le comportement motivé de l'acteur *n'utilise pas* d'énergie, mais au contraire, en *génère* activement » (2016 : XII, TL). Ainsi, « le motif et le comportement subséquent forment une *construction unifiée* et sont inséparables l'un de l'autre » (2016 : XII, TL).

Des années 1970 aux années 2000, la motivation a été conceptualisée par les chercheurs en acquisition des langues secondes comme un construit psychologique fixe. Les élèves étaient perçus comme motivés ou démotivés à partir de facteurs comme le désir d'apprendre la langue et la volonté d'intégrer la communauté cible, entre autres, et mesurés avec des questionnaires objectifs (Gardner, 1985).

2.2 Le concept d'investissement dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes

Les recherches sur l'apprentissage des langues menées à partir de la fin des années 1990 mettent également l'accent sur le concept de pouvoir, les apprenants étant considérés comme des acteurs sociaux dynamiques. Par conséquent, le concept de « motivation » en apprentissage des langues est souvent complété par des concepts tels que l'« investissement ». Selon Norton, le construit psychologique de la motivation ne suffit pas pour expliquer comment un élève fortement motivé peut résister à des occasions de parler dans des contextes où il est positionné de manière inégale (Darvin et Norton, 2016 : 20). D'ailleurs, une étude qualitative menée au Canada par Bonny Norton Pierce (1995) a montré que des immigrantes pouvaient être très motivées à apprendre l'anglais, mais que cette motivation pouvait être court-circuitée par les effets des « relations de

pouvoir inéquitables qu'elles devaient négocier dans différents contextes » (Norton et Toohey, 2011 : 415) alors qu'elles connaissaient la discrimination au travail. Leur identité se définissait de manière plus complexe que par le simple fait d'être motivée ou démotivée. D'où la nécessité de considérer également le concept d'*investissement* qui sert de complément sociologique et constitue un indice d'identité et de pouvoir. Initialement développé par Norton au milieu des années 1990, ce concept est considéré de nos jours comme un construit fondamental dans la recherche portant sur l'acquisition des langues (Kramsch, 2013; Douglas Fir Group, 2016). Selon la chercheuse, l'investissement

présuppose que lorsque les élèves parlent, ils n'échangent pas seulement des informations avec les locuteurs des langues cibles, mais ils organisent et réorganisent constamment la perception qu'ils ont de leur propre identité et la façon dont ils se définissent par rapport au monde. Ainsi, un investissement dans la langue cible est aussi un investissement dans l'identité sociale d'un élève, une identité qui change constamment dans le temps et l'espace (Norton Peirce, 1995 : 17-18, TL).

Étant donné que les identités de l'apprenant changent « de multiples façons en fonction des interactions vécues par les élèves et des messages reçus en classe, à l'école et dans d'autres contextes sociaux » (Cummins et Early, 2011 : XVI, TL), il est important que l'enseignant de LS comprenne le pouvoir qu'il a d'influencer l'identité de ses élèves et qu'il adapte ses interventions pédagogiques en conséquence.

Les choix pédagogiques des enseignants au sein de la classe jouent un rôle déterminant dans la mesure où les élèves sortiront d'un cocon identitaire défini par leurs limites préétablies (...) pour entrer dans un espace interpersonnel défini par leurs talents et leurs réalisations, tant linguistiques qu'intellectuelles. Pour que cela se produise, les enseignants doivent « voir à travers » les étiquettes institutionnelles et en exploiter le potentiel (Cummins et Early, 2011 : XVI, TL).

La notion communément établie de l'identité des élèves, des enseignants et de la communauté serait ainsi déstabilisée selon Cummins et Early (2011). Dans ce modèle, les élèves et les enseignants sont amenés à comprendre, à travers un processus

de réflexion, qu'ils sont « en devenir » et que les interactions qu'ils vivent façonnent leur processus de changement.

L'investissement représente ainsi un construit qui modèle la relation médiatisée socialement et historiquement des apprenants à la langue, à l'éducation, à l'identité et à la communauté. S'appuyant sur la perspective critique de Bourdieu, Norton apporte un nouvel éclairage en expliquant l'investissement en termes d'action qui donne accès à des ressources inaccessibles autrement :

Si les apprenants investissent dans une langue seconde, ils le font en sachant qu'ils vont acquérir *un plus large éventail de ressources matérielles et symboliques*, ce qui *augmentera* la valeur de leur capital culturel. Les apprenants espèrent obtenir un bon rendement de leur investissement, un rendement qui leur donnera accès à des ressources inaccessibles auparavant (Norton, 2000 : 10, TL).

C'est la raison pour laquelle Norton propose de transformer la salle de classe en espace qui investit les élèves du pouvoir de faire entendre leur voix dans les interactions avec des locuteurs natifs.

Il est important de comprendre que ce phénomène des relations interlinguistiques inéquitables ayant pour conséquence de réduire les gens au silence est présent au Québec sans que les francophones n'en soient nécessairement conscients. En effet, les répondants à l'étude de Gagné et Popica (2017) ont clairement indiqué que leurs relations avec les francophones étaient souvent désagréables, qualifiant ces derniers à de nombreuses reprises de « rude and angry people ». De plus, la politique linguistique du Québec (loi 101) peut être perçue comme un obstacle induisant des relations de pouvoir asymétriques et plaçant les non-francophones en position d'inégalité devant les francophones. Tout particulièrement face à « l'affichage public et la publicité commerciale qui doivent se faire en français (...) [ou] à la fois en français et dans une autre langue pourvu que le français y figure de façon nettement prédominante » (Québec, 2019). De la nette prédominance du français à la domination des francophones, perçue ou réelle, un glissement de sens est possible.

D'où la nécessité de considérer le concept d'investissement, en tant qu'indice d'identité et de pouvoir, comme complément sociologique de la motivation.

2.3 Le concept d'intérêt dans le domaine de l'apprentissage

Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'intérêt est un concept qui est défini, de manière générale, comme étant « une variable motivationnelle impliquant une composante affective et une composante cognitive » (Cabot, 2010 : 12).

La recherche opère une distinction entre l'**intérêt personnel**, qui renvoie à une prédisposition motivationnelle positive et stable d'une personne (Naceur et Schiefele, 2005), et l'**intérêt situationnel**, qui renvoie aux sensations immédiates suscitées par le caractère intéressant d'une situation (Hidi, 1990; Ainley, 2006). L'intérêt personnel pousserait la personne à s'engager dans certaines activités et à faire des apprentissages (Ainley, Hidi et Berndorff, 2002; Renninger, 2000), alors que l'intérêt situationnel la maintiendrait attentive et concentrée, lui permettrait un fonctionnement cognitif et affectif accru et la mènerait à faire un effort persistant (Ainley, Hidi et Berndorff, 2002).

Dans les activités pédagogiques, pour stimuler l'intérêt personnel d'un individu, il est nécessaire d'inclure dans la situation d'apprentissage des éléments qui vont l'interpeller. Les deux composantes, cognitive et affective, peuvent s'y manifester, sous la forme de la valeur que la tâche représente pour l'individu et par le plaisir qu'il éprouve à s'y engager et à maintenir son engagement. Ce dernier aspect peut mener l'apprenant jusqu'à l'état de *flow* décrit par Csikszentmihalyi (1990; Nakamura et Csikszentmihalyi, 2002; Wigfield et ses collaborateurs, 2006) ou au *directed motivational current* (courant motivationnel dirigé, TL) conceptualisé par Dörnyei, Henry et Muir (2016).

Pour stimuler l'intérêt situationnel, il est nécessaire de veiller à la manière dont la situation d'apprentissage est présentée aux apprenants pendant la réalisation de la tâche, car cet intérêt est susceptible de varier durant l'accomplissement de la tâche (Ainley, 2006). Plusieurs éléments semblent faciliter le maintien de l'intérêt situationnel comme la nouveauté, le défi de la tâche, l'intensité et l'ambiguïté (Hidi, 1990).

Dans la présente étude, l'intérêt sera envisagé comme une variable motivationnelle composée « d'affects et de cognitions », l'« interaction continue entre l'individu et l'environnement menant à l'intérêt situationnel et personnel » (Cabot, 2010 : 39). Rappelons ici que l'un des objectifs de la présente étude est d'étudier le

maintien de l'intérêt des francophones fréquentant un établissement collégial anglophone à l'égard de l'apprentissage de leur propre langue et d'agir à cet égard. Par conséquent, à l'instar de Cabot (2010) qui a analysé l'intérêt qu'éprouvent les collégiens francophones pour le français dans un contexte d'interdisciplinarité, c'est le modèle du développement de l'intérêt chez une personne d'Hidi et Renninger (2006) qui sera adopté⁷. Ce modèle implique les deux types d'intérêt (l'intérêt situationnel et l'intérêt personnel, le premier précédant le second) et les deux composantes de base (la composante affective et la composante cognitive) qui définissent le concept de l'intérêt.

Le modèle comporte quatre étapes : intérêt situationnel déclenché, intérêt situationnel maintenu, intérêt personnel émergent et intérêt personnel bien développé. Ainsi, selon Hidi et Renninger, une situation doit-elle d'abord attirer puis maintenir l'attention de l'individu pour qu'un intérêt personnel puisse émerger et se développer. Bien que les deux composantes, affective et cognitive, soient présentes à chacune des quatre phases, les facteurs affectifs seraient plus présents au début du développement de l'intérêt, une situation nouvelle attirant l'attention, tandis que les facteurs cognitifs opéreraient davantage durant les étapes avancées du développement de l'intérêt, alors que la personne s'investit plus profondément pour cultiver son intérêt.

2.4 Apprentissage des langues secondes et discours sociétal

Des recherches en sociolinguistique ont montré que de nombreuses communautés considèrent la langue comme un élément essentiel de leur culture et de leur identité ethnique (Blommaert et Verschueren, 1998; Heller, 1999), ce qui peut souvent générer de forts attachements émotionnels. De plus, ces émotions peuvent dépasser les frontières personnelles. Comme l'affirme Pavlenko, « la relation entre le multilinguisme et les émotions n'est pas exclusivement un phénomène individuel – elle se joue également au niveau de la société » (Pavlenko, 2012 : 462).

⁷ Ce modèle comportant quatre étapes a constitué la base théorique du questionnaire de Cabot (2010) sur l'appréciation du français, questionnaire utilisé dans la présente étude pour mesurer l'impact du travail collaboratif interculturel sur l'intérêt des élèves francophones pour l'apprentissage du français.

Si l'apprentissage d'une langue seconde offre aux apprenants la possibilité de négocier différentes positions émotionnelles vis-à-vis de la langue, de la culture et de la communauté cibles, cette négociation n'est jamais totalement indépendante des discours de la société à leur sujet (Kinginger, 2004; Pavlenko, 2003; 2012). L'individu appartenant à une minorité linguistique qui se perçoit collectivement comme étant discriminée par la majorité intègre cette perception de groupe. Ainsi, l'apprenant d'une langue seconde qui se trouve dans une relation de pouvoir asymétrique peut-il être tenté d'« altérer » (*Otherize*) le groupe L2 « réduisant l'autre étranger à un niveau inférieur à ce qu'il est » (Holliday, A., Hyde, Kullman, 2004 : 24). Holliday définit le processus d'« altération » (*Othering*) comme « la construction d'une image diabolisée d'*Eux* ou de l'Autre, soutenue par une image idéalisée de *Nous* ou du Soi » (Holliday, 2010 : 71-72). Comme il a été démontré plus haut que, pour augmenter sa motivation, un élève devrait être en mesure de se visualiser consciemment en train d'utiliser la langue cible (le moi L2 idéal), encore faut-il qu'il en ait envie, que les locuteurs de cette langue soient invitants. D'ailleurs, c'est exactement ce qu'indique le concepteur de ce modèle : « il est difficile d'imaginer que nous puissions avoir un moi L2 idéal vif et élaboré si la LS est parlée par une communauté que nous méprisons » (TL) (Dörnyei, 2009 : 27-28).

Dans ce contexte, le corps enseignant est appelé à créer des situations d'apprentissage complexes où l'élève est invité à sortir de sa zone de confort, s'outillant ainsi pour prendre sa place dans cette relation de pouvoir qu'implique la communication en langue seconde.

Selon Stevick, le succès de l'apprentissage d'une langue seconde dépend moins du matériel, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe chez et entre les personnes au cours de l'apprentissage (Stevick, 1980 : 4).

Dans cette foulée, Gout convient lui aussi que le succès ne dépend pas tant des outils que des relations interpersonnelles, des relations sociales et interculturelles, mais également des activités qui impliquent créativité, plaisir et émotion (Gout, 2017 : 187).

2.5 Théorie des contacts intergroupes

La principale base théorique pour la mise en œuvre des activités de collaboration interculturelles de groupe est la théorie des contacts intergroupes apparue dans les années 1950 aux États-Unis. L'hypothèse de recherche sur les contacts intergroupes, testée et validée « dans une variété de situations, groupes et sociétés » (Pettigrew et Tropp, 2011: 8), est la suivante : « Sous certaines conditions favorables, plus il y aura de contacts entre les membres de groupes différents, plus ces derniers apprendront à se connaître et moins il y aura de discrimination entre eux. » (Côté, 2005 – inspiré de Gaertner, Rust, Dovidio, Bachman et Anastasio, 1994; de Taylor, Dubé et Bellerose, 1986; et de Hewstone et Brown, 1986).

Selon cette théorie, il est très important d'assurer des conditions favorables lors des échanges intergroupes, sinon on risque d'obtenir des effets pervers, c'est-à-dire d'augmenter les stéréotypes, les préjugés et la discrimination intergroupes. Trois conditions optimales ont été identifiées par Gordon Allport (1954) et validées dans une méta-analyse de 515 études de contacts intergroupes regroupant plus de 200 000 participants expérimentés dans divers contextes sur une période de 50 ans (Pettigrew et Tropp, 2011). Ainsi, il faut veiller à ce que les membres des deux groupes :

- 1) visent **un but commun** qui les rassemble (« common interests and common humanity between members of the two groups » - Allport, 1954 : 281) et soient conscients qu'ils ont besoin de **coopérer** pour atteindre ce but;
- 2) perçoivent qu'ils ont **des statuts égaux** lors des rencontres;
- 3) perçoivent qu'ils sont appuyés officiellement par des personnes qui **valorisent les rapports intergroupes harmonieux**.

Selon Côté, il y a une « ennemie jurée des rencontres intergroupes » et celle-ci est l'anxiété (MELS - PÉLIQ-AN, 2009). En effet, les recherches montrent que le niveau d'anxiété est le principal obstacle aux rapprochements intergroupes. « Lorsque les personnes sont anxieuses, elles ont notamment tendance à être plus fermées à la différence, à valoriser davantage ce qu'elles connaissent et à prendre moins de risques.

« Côté, 2009 : 3). En revanche, dans le contexte de rencontres interlinguistiques, « les personnes qui se SENTENT plus compétentes dans leur langue seconde vont prendre plus de risques, vont interagir davantage et, globalement, elles auront des contacts plus nombreux et de meilleure qualité avec les membres de l'autre groupe. » (2009 : 3). D'où l'importance de prévoir des activités brise-glace au début des rencontres afin de détendre l'atmosphère et de préciser aux participants « **qu'il n'est pas grave de faire des erreurs dans sa langue seconde**, qu'il ne faut pas attendre d'être parfait avant d'interagir avec les membres de l'autre groupe » (2009 : 4).

C'est seulement une fois l'anxiété réduite au minimum qu'on tentera de favoriser le développement de l'empathie et enfin la révélation de soi (*self-disclosure*) (Pettigrew et Tropp, 2011 : 85).

Les études ont révélé que les contacts intergroupes peuvent aider des individus à combattre leur ignorance de l'autre ou à corriger leurs conceptions erronées de l'autre, à réduire leurs préjugés et à créer des liens d'amitié avec les membres de l'autre groupe (Dovidio, Glick et Rudman, 2005). Des changements peuvent s'opérer tant sur le plan cognitif que sur le plan affectif chez l'individu participant au contact intergroupe.

Pour maximiser les effets positifs des contacts intergroupes, trois mécanismes sont suggérés aux enseignantes et enseignants qui organisent des rencontres (Côté, 2013 : 4) :

- A) la **personnalisation** des relations;
- B) l'émergence **d'une identité commune** qui rassemble les personnes participantes;
- C) des **affects positifs** par rapport à l'autre groupe.

Ainsi, pour contrecarrer l'accent mis sur l'appartenance à un groupe qui se positionne en opposition avec un autre (francophones-anglophones) et amorcer un changement d'attitude à l'égard de l'autre, Côté suggère d'amener les participants et participantes à s'aborder d'un point de vue personnel (qui ils sont, ce qu'ils aiment, etc.) et à se trouver une identité commune « suffisamment inclusive pour que tous sentent qu'ils lui appartiennent », un *Big Nous*, qui nous semble correspondre à l'« ego

collectif » théorisé par Maffesoli (1985). De plus, il faut leur faire vivre une expérience positive de rapprochement, étant prouvé qu'il « est plus facile de changer les attitudes d'une personne envers une catégorie d'individus en lui faisant vivre une expérience positive avec ceux-ci, qu'en lui donnant de l'information à leur sujet » (Côté, 2013 : 4).

Si lors des rencontres les participants développent des affects positifs à l'égard des membres de l'autre groupe, il est possible qu'ils modifient leurs cognitions et leurs comportements de sorte qu'ils concordent avec ces nouveaux affects.

2.5.1 Modèles de communication interculturelle qui sous-tendent les contacts intergroupes

Le modèle d'acculturation interactif (MAI) (Bourhis et collab., 1997 : 31), qui constitue la base conceptuelle des jumelages interculturels entre étudiants francophones et allophones expérimentés à l'UQAM, ne nous semble pas opératoire pour des jumelages entre francophones et anglophones au Québec. Selon ce modèle, un « processus d'acculturation se met en place lorsque deux groupes ethnoculturels se trouvent en contact soutenu et direct l'un avec l'autre, ce qui entraîne des changements dans les modèles culturels initiaux des groupes en présence » (Bourhis, Carignan et Sioufi, 2017 : 16). Selon les auteurs du MAI, « les contacts intergroupes s'établissent le plus souvent entre le groupe majoritaire de la communauté d'accueil dominante et les minorités vulnérables de moindre statut issues de l'immigration » (2017 : 16).

Dans le cas des contacts intergroupes entre francophones et anglophones, la question de la communauté d'accueil ne se pose pas, celle de moindre statut non plus, alors qu'une orientation d'acculturation intégrationniste peut sembler inappropriée aux participants anglophones. À ce propos, voici une anecdote puisée dans notre expérience de recherche sur le terrain : il y a quelques années, une entrevue avec une étudiante anglophone du collégial était menée dans le cadre d'une étude portant sur la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage du FLS. L'un des sujets de discussion prévus dans le protocole de l'entrevue portait sur une meilleure intégration des élèves anglophones à la société québécoise. Devant une telle question, l'étudiante a bondi :

« Mais je ne comprends pas, je me sens entièrement intégrée à la société québécoise. Même si toute ma vie personnelle et sociale se passe en anglais, je me sens entièrement Québécoise, c'est au Québec que je suis née. Votre question semble m'exclure. »

C'est la raison pour laquelle le MAI ne semblait pas opératoire, il fallait donc se tourner vers d'autres fondements théoriques susceptibles d'orienter les contacts intergroupes entre francophones et anglophones en contexte québécois. Ces repères nous ont été fournis par l'approche humaniste et non essentialiste des travaux de Holliday (2019), Holliday et Amadasi (2020) et de Dervin (2016; 2017).

Dans un premier temps, c'est la perspective « Centre-deCentred » (centre-décentré, TL) proposée par Holliday et Amadasi qui a retenu notre attention. Selon Holliday, les discours habituels présentent l'intégration comme étant une force exercée par un centre et imposant l'appartenance à un ensemble culturel homogène, angle considéré positiviste et essentialiste par Holliday et Amadasi (2020 : 32). Selon le chercheur, l'objectif, lorsqu'on s'aventure hors des groupes sociaux particuliers auxquels nous sommes habitués, devrait être celui d'élargir notre conscience par rapport à notre identité et à celle des autres, en recherchant le décentré et l'hybride en chacun de nous plutôt qu'en essayant d'apprendre une norme culturelle particulière (2020 : 32). Confrontés à la vision d'intégration du centre, les individus venant de l'extérieur peuvent vouloir y résister et adopter une position décentrée. Holliday et Amadasi introduisent ainsi le concept de « résistance décentrée » qu'ils illustrent en faisant appel à la déclaration suivante d'Angela Davis sur le concept d'inclusion : « Si nous nous dressons contre le racisme, nous voulons bien plus que 'l'inclusion'. L'inclusion ne suffit pas. La 'diversité' ne suffit pas et, en fait, nous ne souhaitons pas être 'inclus' dans une société raciste » (Davis, A., 2017, TL).

En commentant les propos de Davis, Holliday et Amadasi concluent que le syntagme « être inclus », non seulement ne reconnaît pas qui on est, mais peut être perçu comme agressif et dépourvu de sens pour les individus venant de l'extérieur du centre.

C'est la raison pour laquelle la perspective « Centre-deCentred » de Holliday et Amadasi se concentre sur la lutte contre les préjugés et l'exclusion, implicites dans le discours de l'intégration, sans toutefois céder à quelque relativisme culturel qui permettrait à toute réalité culturelle d'entraver les droits de la personne (2020 : 34).

La communication interculturelle, définie selon cette perspective, est conçue non pas comme une condition préexistante qui doit être remplie avant que les contacts intergroupes aient lieu, mais plutôt comme le résultat d'une série de choix interactionnels précis et, par conséquent, comme une expression du libre arbitre.

La base de la communication interculturelle est semblable ainsi à un réseau de fils dont la construction implique réflexivité et créativité, coordonnées dans une interaction où l'attention continue portée aux autres participants et la concentration sur ce qu'ils disent sont valorisées comme des éléments qui ont un effet décisif sur l'événement interactionnel lui-même (Holliday et Amadasi, 2020 : 75).

Cette définition rejoint celle de Dervin, selon lequel l'interculturel est avant tout « un acte de partage, de négociation et de co-construction », « rencontrer un autre » signifiant « se positionner réciproquement dans une interaction » (Dervin, 2017).

Le préfixe inter- traduit mieux ce que pourrait être « l'interculturel » : interaction, contexte, reconnaissance des relations de pouvoir, simplicité (la combinaison inévitable du simple et du complexe) et intersection (les différentes identités, au-delà de la race, de l'ethnie, de la nationalité et de la langue jouant également un rôle dans la relation interculturelle) (Dervin, 2016 : 4, TL).

À l'instar de Holliday et Amadasi, qui considèrent que la communication interculturelle n'est pas une condition préexistante aux contacts, Dervin trouve le concept de compétence de communication interculturelle problématique et propose de le remplacer par celui de « dynamique interculturelle » (2016 : 71). Selon le chercheur, nous devrions nous éloigner d'une perspective qui met l'accent sur des faits solides et statiques relatifs à une « culture cible », présente les « grammaires de la culture » (ce qu'il faut faire et ne pas faire), se concentre sur les différences culturelles et place en opposition et en compétition les cultures et les civilisations (2016 : 72). À la place, Dervin propose une « approche réaliste liquide » de la communication interculturelle,

à l'image de l'identité qui est, elle aussi, liquide (Bauman, 2006; Bauman et Leoncini, 2018). Selon cette approche, l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle n'est même pas envisageable. Comme tout phénomène social, la communication interculturelle est composée de contradictions, d'instabilités et de discontinuité. Il convient alors, selon Dervin, de placer au centre de toute activité interculturelle l'idée de l'instabilité (instabilité des identifications, instabilité des discours sur la culture, instabilité des relations de pouvoir, instabilité des sentiments envers les autres, etc.), ce qui permettrait ultimement un réajustement des relations : « La conscience de l'instabilité peut aider les gens à accepter que dans la relation du soi-même avec les autres rien n'est programmé, qu'une personne n'est pas meilleure à une autre, les incitant ainsi à revoir leurs relations de pouvoir. » (2016 : 83 TL).

Une autre question importante concernant la communication interculturelle, selon Dervin, est de s'habituer à l'inconfort, d'apprécier l'entrée sur un territoire à risque et d'accepter qu'une certaine « douleur » se manifeste dans les rencontres interculturelles. Selon lui, il serait néfaste d'essayer de protéger les individus contre ces phénomènes en créant des situations et des contenus éducatifs « interculturellement corrects », qui leur éviteraient d'avoir de véritables discussions sur les inégalités structurelles, l'oppression et les nouvelles formes de ségrégation. Il suggère donc aux enseignants et enseignantes de créer des situations de rencontre qui peuvent aider les élèves à tester leur résistance à l'inconfort et à l'échec potentiel, et à apprendre à réfléchir sur ce qu'ils apprennent.

Enfin, Dervin propose de mettre un terme aux angles d'approche individualistes, ce qui permettrait à l'individu d'examiner plutôt l'interdépendance entre lui-même et les autres lors des contacts intergroupes. « Rendre collective » la communication interculturelle devrait être une priorité, selon le chercheur, afin de traiter les gens équitablement et de leur permettre de partager les responsabilités relativement à ce qui se passe dans leurs relations (2016 : 84).

De plus, dans son approche, Dervin accepte l'échec et croit à ses aspects bénéfiques pour l'apprentissage futur et l'autocritique. « Trop souvent, déplore le

chercheur, la communication interculturelle ressemble à une sorte de technologie utilisée pour contrôler ce qui se passe pendant les rencontres et éviter les échecs », alors que « célébrer l'échec - autant que le succès - devrait être une composante « naturelle » de la communication interculturelle dans un monde obsédé par le succès sélectif uniquement » (2016 : 85, TL).

2.6 Apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif n'est pas une méthode, il ne suffit pas de dire « mettez-vous en groupe et réalisez ce projet en suivant ces consignes » pour qu'il y ait apprentissage collaboratif.

Claude Springer

Les lignes directrices de l'apprentissage collaboratif ont commencé à être tracées dès le début du XX^e siècle. Ainsi, pour Dewey (1916) et Kilpatrick (1918), par exemple, l'élève doit-il être acteur de sa formation, laquelle est la résultante d'apprentissages concrets (« Learning by doing »). L'école est un lieu propice au développement des habiletés interpersonnelles des élèves, le travail d'équipe dans une classe favorisant le développement des relations sociales et le partage des idées. Dans les années 1940, Karl Deutsch développe une théorie de l'interdépendance sociale dans l'apprentissage qui influencera les travaux des frères Johnson. Ceux-ci stipuleront que « la réalisation des objectifs de chaque coéquipier est influencée par l'action des autres » (Johnson, Johnson et Smith, 2007). À son tour, Piaget soulève les avantages de la collaboration dans ses recherches portant sur la formation du jugement moral et sur les habiletés cognitives chez l'enfant. D'après lui, les méthodes plus « actives », comme la coopération, favoriseraient le progrès intellectuel dans la mesure où les rapports entre les étudiants sont égalitaires.

Depuis quelques décennies, le domaine des sciences de l'éducation met l'accent de plus en plus sur l'apprentissage collaboratif à tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université, sans qu'il y ait nécessairement consensus entre les chercheurs pour définir la notion. De manière générale, l'apprentissage collaboratif est vu comme

une approche « fortement pédocentrée et sociocentrée » (Poelhuber, 2017), basée sur l'apprentissage par les pairs et exigeant « une véritable activité au sein des groupes, activité très dépendante de l'implication de chacun dans la réalisation collective » (Baudrit, 2005).

Selon Dillenbourg (1999), les interactions entre les pairs devraient être caractérisées par « interactivité, synchronisme et négociabilité ». Ces trois caractéristiques sont expliquées par Staples en ces termes : « L'interactivité exige que les participants exercent entre eux une influence réciproque. Le synchronisme indique que les interactions doivent être coordonnées. La négociabilité renvoie à la capacité des participants à influencer le processus dans lequel ils sont engagés » (2007 : 168, TL).

Ainsi trois éléments devraient-ils constituer la base de l'apprentissage collaboratif : la communauté, le contrat social (la division du travail) et la culture partagée. Ces trois éléments ont été revisités récemment par Springer (2018) qui les explique et les illustre afin de souligner que le simple fait de réunir plusieurs élèves en équipes de travail et de leur assigner une tâche commune, comme le fait l'approche par tâche, par exemple, ne suffit pas pour que la situation d'apprentissage soit automatiquement collaborative.

ÉLÉMENTS-CLÉS DE L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF

La communauté. Le groupe n'est pas simplement une somme de participants, un regroupement de deux ou plus. Il est essentiel de le considérer comme un système cognitif qui fonctionne à part entière. L'unité d'analyse pour l'apprentissage collaboratif est de ce fait la communauté et non pas l'individu isolé ni même un groupement de personnes.

Le contrat social. Dans l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage est fondé sur un contrat social entre les membres d'une communauté en devenir. Une consigne, même parfaitement définie, ne peut ni dicter ce type de contrat ni imposer et prévoir des actions futures. En tant que membre d'une communauté, l'individu doué d'autonomie et d'intention contribue grâce à ses compétences à la réalisation d'un projet commun. La communauté lui permet de s'épanouir et de se développer.

La culture partagée. La situation de collaboration ne peut (...) être décrétée, elle émerge du dialogisme qui lie la communauté. La négociation est permanente puisqu'il s'agit de trouver des solutions partagées. Pour cela, il est indispensable qu'un climat de confiance s'installe, avec un respect mutuel et une symétrie entre les partenaires pour rendre possible la prise de conscience des buts de chacun. Les incompréhensions nécessitent des élucidations, des explications, des justifications, des reformulations qui génèrent des apprentissages socioculturels. Ces mécanismes sociaux aboutissent à une culture partagée qui se complexifie peu à peu. Celle-ci est nécessaire à la conception et à la création d'une œuvre originale. (Springer, 2018 : 7)

Reprendre les postulats de l'apprentissage collaboratif est une occasion pour Springer d'insister sur le rôle de la « communauté démocratique » (Freinet), censée permettre à l'individu de se réaliser. Le développement de l'intelligence individuelle se réaliserait dans le cadre d'une cognition sociale portée par une communauté dans laquelle « la symétrie/complémentarité des relations sociales ainsi que le dialogisme inhérent à ces relations jouent un rôle essentiel ». L'apprentissage collaboratif s'inscrirait ainsi, selon Springer, dans une « idéologie sociétale qui opte pour le développement de chacun et la formation de personnes autonomes et critiques au sein de communautés », sa finalité renvoyant à l'émancipation et à la « conscience libérée » (Freire, 1974) au sein d'une institution démocratique et progressiste, comme Kilpatrick, Freinet et Dewey l'ont envisagé (2018 : 8).

La didactique des langues, dans la foulée des travaux consacrés à la dimension sociale de l'apprentissage, préconisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (2001; 2018), se consacre de plus en plus, elle aussi, à la prise en compte du relationnel, de la médiation et à la valorisation de la collaboration.

L'approche actionnelle préconisée par le CECRL met l'accent sur des tâches de communication qui permettent aux apprenants de devenir des acteurs de leur apprentissage en situation authentique de communication. Les tâches sont liées à des activités sociales, sont basées sur l'interaction et sont immédiatement transposables en situation réelle de communication (CECRL, 2001; 2018). Cette « perspective de l'agir social » (Puren, 2009 : 3) implique des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui régissent autant la communication en présentiel que celle à distance, lorsqu'il s'agit d'activités de collaboration réalisées en mode hybride.

Cependant, même si le CECRL insiste sur le rôle d'acteur social de l'utilisateur de la langue, il ne promeut qu'un « faire semblant communicatif », dans le cadre de la réalisation de tâches planifiées (Rosen, 2010), ce qui faciliterait l'acquisition de compétences transférables par la suite en contexte de vie réelle. Dans cette perspective, la mise en groupe relève plus du contrat didactique imposé par l'enseignant que du contrat social défini par les membres de l'équipe. Le fait que ce soit l'enseignant qui planifie un ensemble structuré d'activités de compréhension, de production et

d'interaction dans le but d'évaluer des compétences ne permettrait pas aux apprenants d'exercer réellement leur liberté et leur créativité (Springer, 2018 : 9-10). Ce formatage strict relèverait plutôt d'une approche par tâche ou d'une approche coopérative - laquelle propose des activités collectives fortement structurées et définit des rôles assignés (George, 2001; Poelhuber, 2017) - que de l'apprentissage collaboratif.

Selon les adeptes de l'apprentissage collaboratif, la collaboration consisterait dans

la participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé. Elle ancre l'activité/l'apprentissage dans un contexte social de solidarité, d'entente, dans un véritable agir communicationnel. La visée socio-culturelle prend ici tout son sens, il y a valorisation des autres, respect et intérêt pour les autres. La construction des savoirs, de l'expérience est partagée. L'apprentissage est de ce fait vu comme la participation à un processus social de construction de connaissances, une transformation sociale des individus et de leur environnement (Springer, 2009 : 518-519).

La collaboration serait ainsi en même temps un outil d'apprentissage et une compétence humaine fondamentale qui nécessite à son tour apprentissage. En d'autres termes, nous ne devons pas seulement collaborer pour apprendre, nous devons aussi apprendre à collaborer (Barron, 2003 : 354).

Comme la situation d'apprentissage est en fait une situation sociale complexe, les consignes strictes de l'enseignant ne sont plus opératoires. C'est à chaque équipe, qui devient communauté d'apprentissage, de négocier un contrat social et de construire progressivement, dans le feu de l'action, une culture commune pour réaliser l'œuvre choisie. L'apprentissage se construit au sein de la communauté, tout au long du processus de conception et de réalisation du projet. Dans ce contexte, l'objet de l'évaluation n'est plus constitué des seules compétences communicatives langagières, mais celle-ci porte aussi sur les compétences d'ordre social et interculturel (Huver et Springer, 2011; Springer, 2018; Lussier, 2007). Par ailleurs, ce n'est pas seulement l'enseignant qui évalue, l'autoévaluation et l'évaluation des pairs trouvant leur place dans le processus.

Pour que l'apprentissage survienne au sein d'une communauté, une des voies suggérées par Springer (2018) est **le projet de création collaborative** inspiré par les grandes lignes de la *pensée créative*, appelée également *pensée design* (*Design Thinking*).

Les apprenants sont amenés à vivre des expériences collaboratives à travers la conception et la création d'une œuvre commune, laquelle peut être un produit qui répond à un besoin de la vie sociétale, mais aussi une œuvre imaginaire, artistique. Lors du processus de cocréation, les apprenants mettent en commun des compétences et des ressources, échangent des idées, partagent des stratégies, négocient des rôles, font des choix qui permettent d'être créatifs et de progresser dans la réalisation de l'œuvre. Le projet, aboutissant à la création d'un objet, n'est pas la finalité mais le moyen permettant de développer des manières d'agir et d'être créatifs, mais aussi de vivre des expériences socialement partagées. Il ne s'agit pas de suivre un modèle, d'appliquer une règle, mais d'expérimenter, de tâtonner, d'explorer. Chemin faisant, la démarche s'enrichit et se diversifie par le dialogue et les échanges entre les membres de la communauté et par la consultation des ressources externes. Il s'agit d'une démarche où chacun apporte des éclairages et une vision du monde personnels, ce qui implique, naturellement, émotion et possiblement désordre et même conflit, qui se règle le cas échéant, grâce au rôle de « médiateur culturel » de l'enseignant (Zarate et collab., 2003 : 16).

La création collaborative est décrite selon cinq mouvements vus plutôt comme des processus itératifs et non comme des étapes linéaires prédéfinies, qui ne permettraient pas de retours en arrière :

1. Organiser le travail - qui est de la responsabilité de la communauté (contrat social) ;
2. Déconstruire/reconstruire collaborativement une problématique (définition) ;
3. Développer collaborativement un projet créatif (idéation) ;
3. Concevoir collaborativement une forme adéquate au genre choisi (conception) ;
4. Réaliser et faire évaluer socialement l'œuvre réalisée (finalisation).

L'apprentissage collaboratif émerge des situations dialogiques nécessaires au déroulement des processus, de la consultation des ressources, de la mise en commun

des savoirs, savoir-faire et savoir-être des membres de la communauté d'apprentissage. Ainsi, l'apprentissage collaboratif serait plus qu'une simple choix méthodologique face à d'autres formes d'apprentissage. Il serait « marqueur d'une éducation citoyenne » et de ce fait impliquerait une autre vision de l'éducation.

Les projets d'apprentissage collaboratif peuvent être mis en œuvre autant en présentiel qu'à distance. Des recherches sont consacrées depuis plusieurs années au *eTwinning* ou à la télécollaboration, partout dans le monde, autant en didactique des langues qu'en sciences de l'éducation, en général (Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. et A. Joyce., 2008; O'Dowd, R. et Lewis, T., 2016; Coyle, S., 2017; Dooly, M. et O'Dowd, R., 2018; Niessen, 2019). Parmi ces recherches, nombreuses sont celles portant explicitement sur la télécollaboration en didactique des langues. Par exemple, en 2017, un numéro de la revue *Les Langues Modernes* a été entièrement consacré à la télécollaboration interculturelle (Derivry-Plard, 2017).

Pour ce qui est de l'usage des technologies pour collaborer, produire du contenu et communiquer à distance (en mode synchrone ou asynchrone) dans le respect, le *Profil TIC des étudiants du collégial* (Équipe de travail « Profil TIC » du réseau REPTIC, 2011) et les douze dimensions¹ du *Cadre de référence de la compétence numérique* (MEES, 2019) viennent offrir des balises orientant les actions et les comportements des apprenants.

¹ Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique
Développer et mobiliser ses habiletés technologiques
Exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage
Développer et mobiliser sa culture informationnelle
Collaborer à l'ère du numérique
Communiquer à l'aide du numérique
Produire du contenu avec le numérique
Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés
Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation
Résoudre une variété de problèmes avec le numérique
Développer sa pensée critique à l'égard du numérique
Innover et faire preuve de créativité avec le numérique

DÉFINITION DE L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF :

L'apprentissage collaboratif n'est pas une démarche, mais une potentialité en émergence au sein de processus de coordination et de dialogue qui permettent à une communauté de s'entendre pour concevoir, faire évoluer et réaliser ensemble un projet commun de manière créative. Il s'agit de valoriser non seulement le développement personnel, social et citoyen au sein d'une communauté, mais également de viser la créativité et l'estime de soi. L'enseignant est un initiateur et un accompagnateur (...) L'apprentissage fondé sur la création collaborative donne à la notion d'apprentissage collaboratif sa valeur citoyenne. Il offre la possibilité de confronter chacun aux autres, aux relations intersubjective et interculturelle, cœur d'une éducation plurielle et citoyenne (Springer, 2018 : 18-19).

Avantages et désavantages de l'ACI

Avantages pour l'élève	Désavantages pour l'élève
<p>Impacts cognitifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Amélioration de la capacité à mémoriser des contenus ○ Augmentation de l'intégration des connaissances. ○ Possibilité de transfert de connaissances interdisciplinaires. ○ Augmentation de la capacité à accomplir des tâches plus complexes. ○ Développement d'habiletés transversales comme faire un résumé, nuancer son opinion, exprimer des idées de façon claire. <p>Impacts socioaffectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Possibilité de recevoir du soutien de ses pairs et de développer un sentiment d'appartenance à l'équipe. ○ Développement d'habiletés sociales et coopératives comme éviter de couper la parole, travailler en silence, féliciter l'autre, partager le matériel, bien exercer son rôle. ○ Meilleure intégration des élèves de différentes cultures ou pouvant initialement avoir des difficultés à accomplir la tâche. ○ Développement d'une estime de soi positive qui a une influence positive sur la motivation, la confiance en soi et l'autonomie des élèves ○ Diminution du taux de décrochage scolaire. <p>Impacts métacognitifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exploration des forces et faiblesses des élèves grâce à l'interaction avec les autres. ○ Amélioration de la pensée critique et de la capacité à faire des choix basés sur des valeurs morales (éthique, justice, démocratie, égalité, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Besoin de plus d'encadrement si des élèves ont de la difficulté à demeurer motivés, à gérer des conflits de manière productive ou si l'équipe compte des membres négatifs. ○ Risque que les élèves plus forts ressentent de la frustration et qu'ils ne veuillent pas coopérer avec les élèves plus faibles, surtout si ces derniers ne s'impliquent pas autant qu'eux. ○ Possibilité d'une dérive fonctionnelle : quand les membres d'une équipe préfèrent leurs relations personnelles au détriment du but à atteindre en équipe. ○ Augmentation des préjugés interethniques au lieu de les voir diminuer dans une équipe déficiente. ○ Diminution de la qualité des apprentissages d'un élève si les membres de son équipe ou lui-même ne s'impliquent pas suffisamment. ○ Possibilité pour une équipe de n'être intéressée qu'au résultat final et de ne pas tenir compte des moyens d'y parvenir. ○ Possibilité que l'hétérogénéité d'une classe, si trop importante, devienne un obstacle au bon déroulement des activités.

Avantages pour l'enseignant	Désavantages pour l'enseignant
<ul style="list-style-type: none"> ○ Élèves plus motivés, donc plus participatifs ; ○ Moins besoin de recourir à des interventions disciplinaires ; l'accent étant mis sur l'autonomie des élèves, une autorégulation au sein de leur équipe émerge ; ○ Flexibilité quant à l'intégration des élèves aux activités selon le sexe, les origines, les aptitudes pour la matière, les champs d'études ; ○ Possibilité d'utiliser cette approche tant sur le plan formatif que sur le plan sommatif. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Plus de temps et d'énergie nécessaires pour la préparation et le suivi des activités des étudiants : ceux-ci doivent être bien préparés à travailler au sein d'une équipe et être encadrés. ○ Besoin possible d'une formation pour bien maîtriser les notions de dynamique d'un groupe : il faut savoir réagir aux comportements inadéquats (timidité, domination, négativisme, etc.) des étudiants au bon moment et de la bonne manière, et ne pas avoir peur de tirer profit des conflits entre les membres d'une équipe. ○ Possibilité d'une dévalorisation du rôle de médiateur et de guide chez certains enseignants. ○ Possibilité d'une culture organisationnelle limitant ou dévalorisant le recours à cette méthode.
<p>Source : Poelhuber, 2017</p>	

Rôle de l'enseignant dans l'ACI

Rôle de l'enseignant
<ul style="list-style-type: none"> ○ Avoir et promouvoir en classe une attitude correspondant aux huit valeurs primordiales identifiées par Howden (1997) : entraide, engagement, ouverture d'esprit, plaisir, égalité, droit à l'erreur, solidarité et confiance ; ○ Enseigner des habiletés de communication en équipe et des stratégies de résolution de problèmes en équipe pour un fonctionnement optimal de chaque groupe ; ○ Planifier l'utilisation du matériel nécessaire ; ○ Former directement les équipes ou laisser les étudiants former des groupes ; ○ Définir les objectifs d'apprentissage et de coopération, et spécifier les comportements attendus ; chaque étudiant doit avoir le sentiment de pouvoir compter sur ses coéquipiers ; ○ Expliquer la tâche à exécuter en utilisant des consignes claires et précises ; ○ Préciser les critères de réussite et prévoir des critères individuels d'évaluation ; ○ Favoriser la responsabilité individuelle face aux apprentissages des étudiants et à la réussite de leur équipe respective en utilisant, entre autres, des autoévaluations ; ○ Structurer l'interdépendance positive en s'assurant que chaque apprenant participe également et activement à l'atteinte de l'objectif visé par son équipe ; ○ Prévoir du temps pour que les étudiants puissent réfléchir et évaluer la dynamique de leur équipe et s'autoévaluer quant à leurs contributions à la dynamique de celle-ci. ○ Faire des suivis fréquents quant au fonctionnement des équipes ; ○ Savoir reconnaître les moments et les situations où il doit seulement guider les équipes et ceux où il doit intervenir directement. ○ Effectuer un retour en classe sur l'activité et l'atteinte des objectifs. ○ Ne jamais perdre de vue les quatre principes d'un apprentissage fondé sur les compétences : <ul style="list-style-type: none"> - les étudiants apprennent à des rythmes différents ; - l'apprentissage requiert une participation active des étudiants ; - les étudiants apprennent en fonction de leur expérience de la vie ; - il y a apprentissage lorsque les activités proposées aux étudiants sont pertinentes à leurs yeux, concrètes et enrichissantes.
<p>Source : Poelhuber, 2017</p>

2.7 Question spécifique de la recherche et sous-questions

Considérant la problématique visée par cette étude et les assises théoriques présentées, la question de recherche principale est la suivante :

Quel est l'impact du travail collaboratif interculturel sur la motivation et l'intérêt des élèves du collégial pour l'apprentissage du français et sur leurs attitudes envers la communauté linguistique de langue seconde ?

Les questions subordonnées sont les suivantes :

Question 1 – L'intervention pédagogique entraîne-t-elle une augmentation significative de la motivation pour l'apprentissage du FLS des élèves de langue anglaise du niveau 2 et ce, de manière supérieure à un groupe témoin ?

Question 2 – L'intervention pédagogique entraîne-t-elle une augmentation significative des perceptions des élèves de langue anglaise du niveau 2 à l'égard de leurs compétences langagières en FLS ?

Question 3 - L'intervention pédagogique entraîne-t-elle une amélioration significative des attitudes des élèves de langue anglaise du niveau 2 à l'égard de la communauté francophone et de sa langue, et ce de manière supérieure à un groupe témoin ?

Question 4 – L'intervention pédagogique entraîne-t-elle une augmentation significative de l'intérêt pour l'apprentissage du français des élèves de langue française du niveau 4 ?

Question 5 – L'intervention pédagogique entraîne-t-elle une amélioration des attitudes des élèves de langue française du niveau 4 à l'égard de la communauté L2 et de sa langue ?

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 Type de recherche

Cette étude adopte une approche méthodologique mixte. L'approche quantitative vise à mesurer objectivement la motivation et l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage du français, de même que leurs attitudes à l'égard de la communauté L2 et de sa langue.

L'approche qualitative a des objectifs de compréhension plus subjective se concentrant sur les perceptions des participants à l'égard du dispositif pédagogique expérimenté et sur leur investissement dans les activités collaboratives.

Plus précisément, la méthode quasi expérimentale a été utilisée. Les sujets faisaient partie de deux groupes expérimentaux dont le cours de français avait lieu le même jour, à la même heure : un groupe suivait le cours 602-201-AB (GE2) et l'autre groupe suivait le cours 602-203-AB (GE4) au Cégep John-Abbott à la session de l'hiver 2019.

Ces deux groupes ont été jumelés dans le but de réaliser des activités collaboratives ayant pour thématique l'identité. Il a été possible d'obtenir la participation d'un deuxième groupe inscrit à un cours 602-201-AB régulier (GT2), mais à titre de groupe témoin, sans qu'il ne prenne part au processus de jumelage. Le groupe témoin permettait de s'assurer que les effets ne seraient pas attribuables seulement à la durée dans le temps, mais également, et de manière spécifique, au dispositif expérimenté.

Le 602-201-AB est un cours du niveau 2 en FLS, bloc B, alors que le 602-203-AB est un cours du niveau 4 en FLS, bloc B⁸. Il s'agit du deuxième et dernier cours obligatoire de FLS suivi par les élèves des collèges anglophones, un cours qui fait partie de la formation générale propre aux programmes d'études et qui vise à développer

⁸ En FLS au collégial, il y a quatre niveaux comportant deux cours obligatoires, soit le cours de la « formation générale commune » (bloc A) (qui rassemble des élèves de tous les programmes) et le cours de « formation générale propre » (bloc B) (qui rassemble les élèves par famille de programmes là où le nombre d'élèves le permet.

l'expression dans des situations de communication particulières aux champs d'études des élèves (MEES, 2017).

Concrètement, il s'est agi d'appliquer un protocole prétest/posttest, c'est-à-dire que les participants ont répondu à un questionnaire à deux reprises (prétest et post-test) et les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse quantitative permettant une comparaison horizontale, pour déterminer l'évolution pour chacun des groupes, et verticale, entre deux groupes. De plus, les participants des deux groupes expérimentaux ont répondu, au début et à la fin de la session, à deux questions à développement portant sur leurs perceptions à l'égard des activités collaboratives auxquelles ils avaient participé. Les réponses recueillies ont fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu.

Les participants des groupes expérimentaux et du groupe témoin du niveau 2 ont répondu en ligne au questionnaire *French in my Life (FiML)* (Annexe 6) à la 2^e semaine du cours et à la 12^e semaine. Les participants du groupe du niveau 4 ont répondu en ligne au *Questionnaire sur l'appréciation du français (QAF)* et au questionnaire *Attitudes à l'égard de la communauté anglophone (ACA)* (Annexe 9; Annexe 11) également à la 2^e semaine du cours et à la 12^e semaine. À la 2^e semaine, les étudiants ont eu 15 minutes pendant le cours pour répondre aux questionnaires en classe, mais à la 12^e semaine, ils ont reçu par courriel le lien vers les questionnaires et y ont répondu à leur convenance à l'intérieur d'une semaine; leurs réponses étaient enregistrées automatiquement dans Google Drive.

3.2 Description de l'échantillon

Le groupe expérimental du niveau 2 (GE2) était composé de 30 participants anglophones du cours 602-201-AB, auquel enseignait la chercheuse le vendredi de 12 h 30 à 15 h 30, à la session de l'hiver 2020.

Le groupe expérimental du niveau 4 (GE4) était composé de 32 participants, pour la plupart francophones⁹, du cours 602-203-AB, auquel enseignait une autre professeure du département de français le vendredi de 12 h 30 à 15 h 30, à la session de l'hiver 2020.

Le groupe témoin (GT2) était composé de 28 participants anglophones d'un cours régulier 602-201-AB, auquel enseignait la chercheuse le mercredi de 14 h 30 à 17 h 30, à la session de l'hiver 2020.

L'échantillon de classe a été utilisé pour les deux groupes expérimentaux et le groupe témoin, tout en sachant que les élèves choisissaient eux-mêmes leurs cours de français, souvent en fonction de l'horaire des cours de leur programme d'études.

3.2.1 Participation aux temps de mesure

Un appariement des données prétest et post-test a été effectué à l'aide du code de quatre chiffres fourni par le participant. Lorsqu'un code en post-test ne concordait avec aucun code en prétest, ou si aucun code n'était fourni, une tentative d'appariement a été faite selon le genre, le programme et les langues parlées. Ces tentatives ont mené à deux appariements dans le GT2 et le GE2. Aucune donnée prétest/post-test n'a été appariée de cette façon dans le groupe du niveau 4. Le Tableau 5 montre le nombre de participants dans chaque groupe et à chaque temps de mesure.

Tableau 5. Nombre de participants à chaque temps de mesure, dans chaque groupe

Groupe	Pré-seulement	Pré- / Post-	Post-seulement	TOTAL
GT2	8	18	2	28
GE2	7	21	2	30
GE4	10	19	3	32

⁹ Il est à noter qu'au Cégep John-Abbott, tous les élèves provenant d'une école secondaire francophone et les élèves ayant réussi leur 5^e secondaire dans le réseau anglophone avec une moyenne supérieure à 95 sont classés au niveau 4 dans leur cours de français.

3.3 Instruments de mesure

LES INSTRUMENTS DE RECHERCHE EN UN CLIN D'ŒIL

VOLET QUANTITATIF

- Questionnaire de renseignements généraux (QRG)
- Questionnaire French in my Life (FiML)
- Questionnaire d'appréciation du français (QAF)
- Attitudes envers la communauté anglophone (ACA)

VOLET QUALITATIF

- Perceptions des élèves avant l'expérimentation (deux questions à développement)
- Perceptions des élèves après l'expérimentation (une question à développement)

3.3.1 VOLET QUANTITATIF

3.3.1.1 Questionnaire de renseignements généraux (QRG)

Des renseignements factuels ont été recueillis auprès de tous les participants (GE et GT). Ces renseignements portent sur le genre, l'âge, le programme d'études, les langues parlées, le nombre d'amis de l'autre groupe linguistique et le nombre d'heures par semaine passées à parler avec eux dans leur langue. Ces données permettent de vérifier la similarité des groupes et renseignent sur le profil général des participants. Ces questions précèdent les questionnaires FiML et QAF (Annexe 5; Annexe 8).

3.3.1.2 Questionnaire *French in my Life* (FiML)

Le questionnaire French in my Life (FiML) (Annexe 6) comporte 37 items regroupés en six sous-échelles de mesure (Annexe 7) ayant été validées auprès de cette population par Gagné et Popica (2017) et revalidées par Popica (2019). La base de ces sous-échelles est constituée par différents instruments de mesure validés dans des contextes

similaires dans le monde et dont le fondement a été abordé dans le cadre théorique. Ainsi,

- pour mesurer la **motivation** (se01, se02, se03), le modèle du *Language Disposition Questionnaire* (Dörnyei, Csizér et Németh, 2006) a été utilisé;
- pour mesurer les **perceptions de ses compétences langagières en FLS** (s04) la sous-échelle de Gagné et Popica (2017) a été utilisée;
- pour mesurer les **attitudes à l'égard de la communauté francophone** (se05), le *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) de Gardner (1985, 2010) et certains items de Dörnyei ont été utilisés;
- pour mesurer les **attitudes à l'égard du français parlé au Québec** (se06), la sous-échelle conçue par Gagné et Popica (2017) a été utilisée;

Le questionnaire comporte des items affirmatifs positifs (par exemple, *I really enjoy learning French.*) ou négatifs (par exemple, *I hate hearing the French accent spoken in Quebec.*) et les participants devaient sélectionner une réponse sur une échelle de Likert en six points allant de *Disagree* (1) à *Agree* (6).

3.3.1.3 Questionnaire sur l'appréciation du français (QAF)

L'intérêt des participants francophones **à l'égard du français** a été mesuré au moyen du Questionnaire sur l'appréciation du français (QAF) (Annexe 9; Annexe 11) qui comporte 25 items regroupés en sept sous-échelles mesurant chacune une dimension de la motivation scolaire pour le français (Annexe 10; Annexe 12) : intérêt personnel pour la langue française (se01), buts d'évitement en regard du travail (se02), perception de compétence (se03), buts d'évitement en regard de la performance (se04), utilité et importance (se05), intérêt situationnel pour les cours de français (se06) et buts de maîtrise (se07). Ce questionnaire a été emprunté à Cabot (2010) qui l'a validé sur une population d'élèves francophones.

Il s'agit d'un instrument de mesure créé à partir de deux modèles théoriques : la théorie des attentes et des valeurs d'Eccles et Wigfield et la théorie des buts d'accomplissements d'Ames et Elliot (Wigfield et collab., 2006).

Deux sous-échelles en particulier, à savoir « intérêt personnel pour la langue française » (se01) et « intérêt situationnel pour le cours de français » (se06) » seront considérées dans l'analyse de la variable « intérêt », selon le modèle théorique d'Hidi et Renninger (2006). Les autres sous-échelles de ce questionnaire permettront de recueillir des informations complémentaires portant sur d'autres aspects de la motivation.

Le questionnaire comporte des items affirmatifs positifs (par exemple, *J'ai toujours été fasciné.e par la langue française.*) ou négatifs (par exemple, *Je ne veux pas travailler fort dans ce cours.*) et les participants devaient sélectionner une réponse sur une échelle de Likert en sept points allant de *Pas du tout en accord* (1) à *Très fortement en accord* (7).

3.3.1.4 Questionnaire des attitudes à l'égard de la communauté anglophone (ACA)

Pour mesurer **les attitudes** des répondants francophones du niveau 4 **à l'égard de la communauté anglophone**, la sous-échelle 05 du questionnaire FiML a été adaptée (ACA). Pour les items de cette sous-échelle, les participants devaient sélectionner une réponse sur une échelle de Likert en six points allant de *Pas du tout en accord* (1) à *Très fortement en accord* (6).

3.3.2 VOLET QUALITATIF DE L'ÉTUDE

Deux questions à développement ont été posées aux participants des deux groupes expérimentaux à la fin des questionnaires préexpérimentation. Une question à développement a été posée aux participants des deux groupes expérimentaux à la fin des questionnaires postexpérimentation (Tableau 6).

Tableau 6. Questions à développement posées aux participants aux deux temps de mesure

Temps de mesure	Questions niveau 2	Questions niveau 4
Préexpérimentation	What are your feelings before starting the collaborative activities with your French-speaking colleagues?	Quels sont vos sentiments avant de commencer les activités collaboratives avec vos collègues anglophones ?
	What are your expectations towards the upcoming intercultural twinning experience?	Quelles sont vos attentes à l'égard de l'expérience de jumelage interculturel que vous vous apprêtez à faire ?
Postexpérimentation	What did this semester's intercultural twinning experience bring you?	Qu'est-ce que cette expérience de jumelage interculturel vous a apporté ?

Comme il ne s'agit pas de données qualitatives « classiques », il a été difficile de suivre une méthode classique d'analyse. C'est plutôt un hybride d'analyse de contenu et d'analyse thématique (Gaudreau, 2011; Maxwell, 2013; Holliday, 2016; Paillé et Mucchielli, 2016; Dionne, 2018 : 328-330; Lejeune, 2019) qui a été appliqué à ces données. Cela permet d'avoir accès aux réflexions subjectives des participants en ce qui a trait au dispositif d'intervention.

Pour la création des nuages de mots, le logiciel WordArt.com a été utilisé. Le logiciel identifie chaque mot individuel et sa fréquence dans toutes les réponses. Il produit un tableau contenant chaque mot et sa fréquence, qui peut être édité par le chercheur au besoin. Les versions anglaises utilisent l'outil de suppression automatique des mots fréquents (pronoms, verbes, déterminants). La suppression des mots fréquents en version française a été faite manuellement. Les mots d'une même famille (par exemple « française » et « français ») ont ainsi été regroupés afin de créer un corpus plus cohérent et d'estimer l'importance totale de chaque mot plutôt que de chaque accord du même mot.

3.4 Collecte des données

Les participants ont été recrutés lors du premier cours de la session. Ils ont été informés qu'en suivant ce cours, ils participaient à un projet de recherche portant sur l'apprentissage collaboratif interculturel et sur les attitudes à l'égard de la communauté L2.

Tous les élèves des trois groupes (expérimentaux et témoin) ont été invités à participer à l'étude. Cependant, leur participation a été volontaire.

La chercheuse a envoyé aux élèves des groupes du niveau 2 (expérimental et témoin), par courriel interne, à la 2^e semaine et à la 12^e semaine de la session, un lien menant au formulaire de consentement (Annexe 4) et au questionnaire conçus à l'intention des participants du niveau 2. Les élèves qui ont accepté de participer à l'étude ont répondu au questionnaire en classe, au début du trimestre et à la maison, à la fin du trimestre. Les élèves qui ont décidé de ne pas y participer n'ont pas accédé au questionnaire. Les élèves avaient la possibilité de quitter le questionnaire avant d'appuyer sur le bouton « Envoyer » et, le cas échéant, leurs réponses n'étaient pas sauvegardées.

La chercheuse a envoyé à l'enseignante du groupe du niveau 4, par courriel interne, à la 2^e semaine et à la 12^e semaine de la session, un lien menant au formulaire de consentement (Annexe 4) et aux questionnaires conçus à l'intention des participants du niveau 4. L'enseignante du groupe du niveau 4 a envoyé à son tour le lien à ses élèves qui ont répondu au questionnaire en classe, au début du trimestre et à la maison, à la fin du trimestre, dans les mêmes conditions que les élèves du niveau 2.

Toutes les réponses aux questionnaires ont été enregistrées automatiquement dans le Google Drive de la chercheuse.

Aucune information permettant l'identification des participants n'a été demandée. Toutefois, pour pouvoir comparer les données posttest aux données prétest des mêmes participants, ces derniers ont choisi eux-mêmes et fourni un code de quatre chiffres confidentiel.

3.5 Traitement des données

L'analyse des données quantitatives a été effectuée à l'aide du logiciel SPSS, avec le concours d'une statisticienne.

Des analyses paramétriques ont été utilisées afin d'assurer une homogénéité entre les types de tests utilisés. Étant donné la robustesse de l'ANOVA, la taille d'échantillon était suffisante si les postulats de normalité étaient respectés. Pour le questionnaire FiML les valeurs d'asymétrie (min -0,59 et max 0,44) et de kurtosis (min -0,98 et max 0,74) ont toutes été dans l'intervalle d'acceptabilité (-2 à 2) (Howell, 2008). La situation a été similaire pour le QAF, où les valeurs d'asymétrie (min -0,82 et max 0,61) et de kurtosis (min -0,88 et max 1,29) se situaient aussi dans l'intervalle acceptable (Tableau 7).

Tableau 7. Indices de normalité des différentes échelles et sous-échelles aux deux temps de mesure

Échelle ou sous-échelle	Pré-		Post-	
	Asymétrie	Kurtosis	Asymétrie	Kurtosis
<i>FiML</i>				
Ideal L2 Self (se01)	0,241	-0,983	-0,006	-0,480
Ought-to L2 Self (se02)	-0,288	0,129	0,065	-0,685
Attitudes towards learning French (se03)	0,109	-0,678	-0,589	0,734
Perceptions of Linguistic Competence (se04)	0,122	-0,970	-0,169	0,159
Attitudes towards L2 community (se05)	0,436	-0,041	0,317	-0,547
Attitudes towards French spoken in Québec (se06)	0,264	0,282	0,361	-0,119
MOTIVATION (se01+se02+se03)	0,046	-0,405	-0,199	-0,338
<i>QAF</i>				
Intérêt personnel pour la langue française (se01)	-0,128	-0,757	-0,819	0,044
Buts d'évitement en regard du travail (se02)	-0,163	-0,884	0,609	-0,596
Intérêt situationnel pour les cours de français (se03)	0,589	0,004	-0,786	0,050
Perception de compétence (se04)	-0,688	0,415	-0,322	-0,046
Utilité et importance (se05)	-0,490	-0,566	-0,314	-0,407
Buts d'évitement en regard de la performance (se06)	-0,200	-0,569	-0,387	1,288
Buts de maîtrise (se07)	-0,338	-0,783	-0,600	0,358

Des analyses paramétriques pouvaient donc être utilisées adéquatement.

Le Tableau 8 montre les différentes analyses qui ont été utilisées pour répondre à chacune des questions de recherche. Une courte description de celles-ci est aussi disponible.

Tableau 8. Analyses utilisées pour les différentes questions de recherche

Question	Analyse	Description
Amis	Deux ANOVA factorielles à mesures répétées	Comparaison du ratio de discussion en français et du nombre d'amis francophones au début et à la fin de la session, pour les trois groupes.
1	ANOVA factorielle à mesures répétées - Une pour le score de motivation total - Une pour chaque sous-échelle	Comparaisons des niveaux de motivation au début et à la fin de la session, pour les deux groupes du niveau 2.
2	ANOVA factorielle à mesures répétées - Une pour chaque sous-échelle	Comparaisons des perceptions de ses compétences langagières en FLS au début et à la fin de la session, pour les deux groupes.
3	MANOVA factorielle à mesures répétées	Comparaison générale des attitudes (au-delà des sous-échelles) au début et à la fin de la session, pour les deux groupes du niveau 2, suivie de comparaisons sous-échelle par sous-échelle, incluses dans ce type d'analyse.
4	MANOVA factorielle à mesures répétées	Comparaison générale du niveau d'intérêt pour le français du groupe francophone (au-delà des sous-échelles) suivie de comparaisons sous-échelle par sous-échelle, incluses dans ce type d'analyse
5	Test <i>t</i> pour échantillon apparié	Comparaison de l'attitude par rapport à la communauté anglophone entre le début et la fin de la session pour le groupe francophone.

Quant aux données collectées au moyen des questions à développement, elles ont été codifiées, dans un premier temps, afin de déterminer si les perceptions et les attitudes du répondant ou de la répondante étaient positives, négatives ou ambiguës. Des analyses statistiques descriptives ont été effectuées sur ces données. Ensuite, les réponses ont été soumises à une analyse thématique manuelle et, enfin, des « nuages de mots » ont été créés pour chaque groupe et chaque question à l'aide de l'outil

WordArt.com. Les versions anglaises utilisent l'outil de suppression automatique des mots fréquents. La suppression des mots fréquents en version française a été faite manuellement.

3.6 Considérations éthiques

À la session de l'automne 2019, la chercheuse a soumis le projet au comité d'éthique à la recherche du Cégep John-Abbott afin qu'il approuve à la fois la conception de la recherche et le formulaire de consentement destiné aux participants et participantes à l'étude. Au préalable, elle a suivi la formation en ligne en éthique de la recherche offerte par le gouvernement du Canada, exigée par le comité d'éthique du collège (Annexe 2). Un certificat d'éthique a été remis à la chercheuse en janvier 2020, l'autorisant à collecter des données pendant une durée d'un an (Annexe 3).

Les élèves inscrits dans les trois groupes concernés par l'étude ont été informés dès la première semaine du cours à propos des objectifs du projet et des implications liées à leur participation. Ils ont été informés que leur participation était volontaire et confidentielle et qu'ils pouvaient y mettre fin à tout moment sans avoir à fournir de justification et sans aucun préjudice.

Tous les élèves des groupes concernés par l'étude ont reçu par courriel interne le lien menant au formulaire de consentement et aux questionnaires. Dans un premier temps, ils ont dû lire le formulaire de consentement. Ceux et celles qui ont accepté de participer à l'étude, ont accédé au questionnaire, y ont répondu et l'ont envoyé. Ceux et celles qui ont décidé de ne pas y participer ont quitté le formulaire sans répondre au questionnaire.

Les participants avaient la possibilité de quitter le questionnaire à tout moment, avant d'appuyer sur le bouton « Envoyer » et, le cas échéant, leurs réponses n'étaient pas sauvegardées. Afin d'assurer la confidentialité des données, tous les documents recueillis dans le cadre de la recherche ont été réservés à l'usage exclusif de la chercheuse et de la statisticienne qui l'a assistée dans les analyses.

4. RÉSULTATS

Ce qui compte ne peut pas toujours être compté,
et ce qui peut être compté ne compte pas forcément.
(Albert Einstein)

Les résultats présentés dans ce chapitre visent à répondre à la question principale de recherche et aux questions subordonnées. Ils sont regroupés en trois sections : les renseignements généraux, la réponse aux sous-questions selon les résultats quantitatifs, les résultats qualitatifs et la réponse à la question principale.

4.1 Renseignements généraux

4.1.1 Programmes d'études

Les participants et participantes sont répartis entre les 10 programmes d'études représentés dans le Tableau 9. Le programme des *Sciences humaines* semble être le plus populaire auprès des participants des trois groupes.

Tableau 9. Répartition des participants selon le programme d'études, pour chaque groupe

Programme	Témoin 2 (GT2)	Expérimental 2 (GE2)	Expérimental 4 (GE4)	TOTAL
Techniques policières	1	4	6	11
Sciences	5	3	6	14
Sciences humaines	9	10	8	27
Administration	7	4	7	18
Arts, Lettres et Communication	4	5	0	9
Bibliothéconomie	1	1	0	2
Soins infirmiers	0	1	4	5
Hygiène dentaire	0	1	0	1
Théâtre	0	1	0	1
Informatique	0	0	1	1
TOTAL	27	30	32	89

4.1.2 Genre

Comme le Tableau 10 le montre, il y a une répartition relativement égale entre les hommes et les femmes dans les trois groupes. Seul le GE2 compte une personne non binaire ou de genre non masculin ni féminin.

Tableau 10. Répartition des participants selon le genre, pour chaque groupe

Genre	GT2	GE2	GE 4
Femme	13	13	17
Homme	15	16	15
Non binaire / Autre	0	1	0
TOTAL	28	30	32

4.1.3 Âge

Le groupe d'âge le plus représenté est celui des 16 à 20 ans. Quelques individus sont âgés de 21 à 25 ans et seul le GE2 compte un individu de plus de 41 ans (Tableau 11).

Tableau 11. Répartition des participants selon l'âge, pour chaque groupe

Âge	GT2	GE2	GE4
16 à 20 ans	26	28	31
21 à 25 ans	2	1	1
41 ans et plus	0	1	0
TOTAL	28	30	32

4.1.4 Langues parlées

4.1.4.1 Langue première

Dans le GT2 et le GE2, l'anglais est la langue première dominante. Une personne du GE2 a indiqué le français comme langue première. S'il s'agit de sa première langue apprise, il se peut qu'une autre langue soit prédominante dans son quotidien, ce qui expliquerait son classement au niveau 2. Dans le GE4, près de la moitié des participants ont comme langue première une autre langue que le français ou l'anglais, 11 participants

ont le français comme langue première et six participants ont l'anglais comme langue première (Tableau 12).

Tableau 12. Répartition des participants selon la première langue apprise, pour chaque groupe

Langue première	GT2	GE2	GE4
Anglais	26	24	6
Français	0	1	11
Autre	2	5	14
TOTAL	28	30	31

4.1.4.2 Nombre de langues parlées

Le nombre de langues parlées par les participants est semblable dans les trois groupes, avec une tendance vers un plus grand nombre dans le GE4, comme le montrent la moyenne et la médiane plus hautes (Tableau 13).

Tableau 13. Statistiques décrivant le nombre de langues parlées par les participants, pour chaque groupe

Groupe	Minimum	Maximum	Moyenne	Médiane
GT2	2	3	2,14	2
GE2	2	4	2,47	2
GE4	1	4	2,58	3

4.1.4.3 Amitiés et discussion en L2

Les participants du GT2 et du GE2 devaient indiquer le nombre d'amis francophones dans leur entourage, alors que les participants du GE4 devaient indiquer le nombre d'amis anglophones. Certains ayant répondu « 5-10 », une moyenne a été calculée pour ces valeurs, ce qui explique les nombres non entiers d'amis. Comme certaines données extrêmes (voir les maximums) venaient affecter la moyenne de manière importante, la médiane a été préférée à la moyenne. Dans le Tableau 14, la médiane indique si le nombre d'amis ou de proches francophones, respectivement anglophones, des participants a augmenté ou a diminué entre les deux temps de mesure. Selon la médiane, les participants du GE2 ont accumulé plus d'amis francophones pendant le trimestre

que les participants du GT2, alors que les participants du GE4 semblent avoir moins d'amis anglophones à la fin de l'expérimentation qu'à son début.

Tableau 14. Nombre d'amis / de proches du groupe de L2, par groupe pour les deux temps de mesure

Groupe	Pré			Post		
	Médiane	Minimum	Maximum	Médiane	Minimum	Maximum
GT2	2	1	16	2,5	0	10
GE2	4	0	15	4,75	0	20
GE4	17,5	0	100	12,5	0	50

Un problème similaire à celui du nombre d'amis, voire plus important, a été observé concernant le nombre d'heures passées à discuter en français. Certains étudiants ont en effet rapporté qu'ils parlaient en français 24h/24. Ainsi, le rapport entre le nombre d'heures passées à parler en français et le nombre total d'heures passées à parler en général semble être une mesure plus adéquate et moins problématique pour observer le comportement lié à la discussion en L2. La Figure 3 représente le pourcentage du temps passé à discuter en L2 par rapport au temps de discussion total estimé, aux deux temps de mesure, pour les participants de chaque groupe. Une hausse du pourcentage du temps passé à discuter en français entre les deux temps de mesure est notée pour le GE2 et le GE4, alors que le pourcentage du temps passé à discuter en anglais des participants du GE4 reste stable.

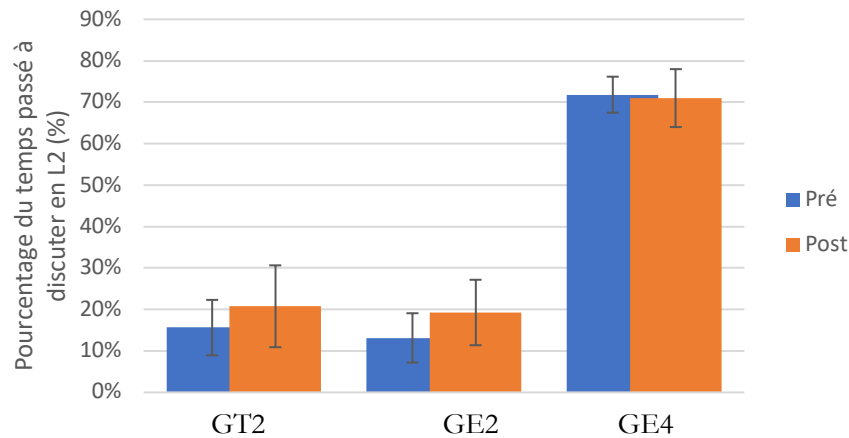


Figure 3. Pourcentage du temps à discuter en L2 par rapport au temps de discussion total estimé, pour chaque groupe, au prétest et au post-test

Une ANOVA à mesures répétées a révélé un effet significatif de groupe ($F(1,45) = 26,44$; $p < 0,001$) où la proportion du temps passé à parler en anglais chez les francophones est plus grande. Par contre, il n'y a pas d'effet pré/post ($p = 0,457$), ni d'effet d'interaction entre les groupes et le temps de mesure ($p = 0,809$).

On peut conclure que les participants du GE4 parlent anglais pendant une proportion de temps plus grande que ne le font les participants du GE2 et du GT2 en français, mais qu'aucune différence n'est observable avant et après l'expérimentation chez aucun des trois groupes. Bien qu'on observe une hausse dans les deux groupes du niveau 2, elle n'est pas significative.

La même analyse a été faite concernant le nombre d'amis, mais sur la moyenne winsorisée¹⁰. Cette analyse a démontré le même type d'effets que la précédente, soit un plus grand nombre d'amis anglophones chez les francophones ($p < 0,001$), mais aucune différence n'est apparue entre le début et la fin de la session, et ce, dans les trois groupes.

4.2 Les résultats quantitatifs

Les résultats présentés dans cette section visent à répondre aux sous-questions de recherche.

¹⁰ Une moyenne winsorisée est une moyenne dont les données extrêmes sont ramenées plus près de la moyenne afin de respecter les postulats des tests statistiques.

4.2.1 Sous-question 1

Rappel de la sous-question :

Question 1 – L'intervention pédagogique entraîne-t-elle une augmentation significative de la motivation pour l'apprentissage du FLS des élèves de langue anglaise du niveau 2, et ce, de manière supérieure à un groupe témoin ?

La Figure 4 montre le niveau de motivation moyen au début et à la fin de la session, pour les deux groupes du niveau 2 (GT2 et GE2). Une ANOVA factorielle à mesures répétées montre un effet de temps¹¹ ($p = 0,002$), mais aucun effet de groupe¹² ($p = 0,946$) ou d'interaction¹³ ($p = 0,246$). Ceci signifie qu'il y a une amélioration générale de la motivation entre le début et la fin de la session pour les deux groupes.

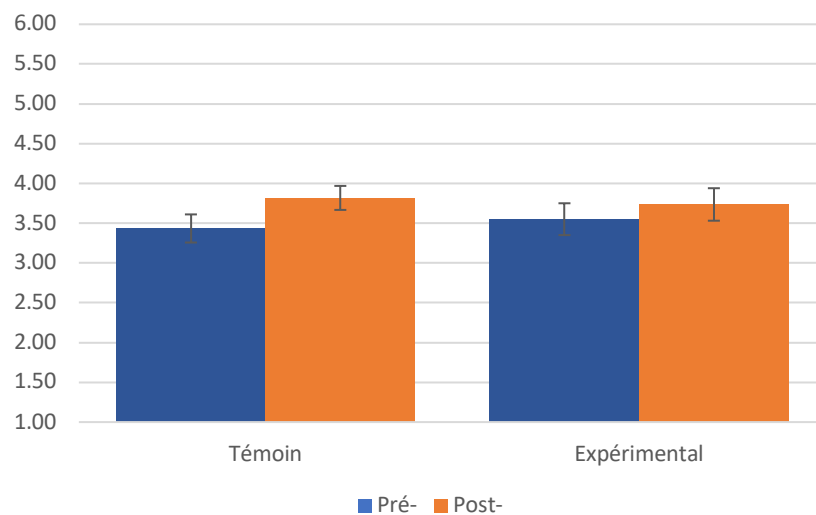


Figure 4. Moyennes (et erreurs types) de la sous-échelle composite « Motivation » en prétest et en post-test pour le GT2 et le GE2

¹¹ L'effet de *temps* renvoie aux deux temps de mesure (prétest et post-test).

¹² L'effet de *groupe* renvoie aux deux groupes (GT2 et GE2).

¹³ L'effet d'*interaction* renvoie à l'interaction entre les deux temps de mesure et les deux groupes.

Les scores obtenus dans les trois sous-échelles composant la mesure de motivation sont présentés à la Figure 5. La représentation graphique des résultats permet de visualiser les tendances présentes dans les données. Les barres d'erreur représentent l'erreur type qui est l'écart type divisé par la racine carrée de la taille de l'échantillon. Ces barres d'erreur peuvent permettre d'identifier visuellement les différences qui devraient être significatives.

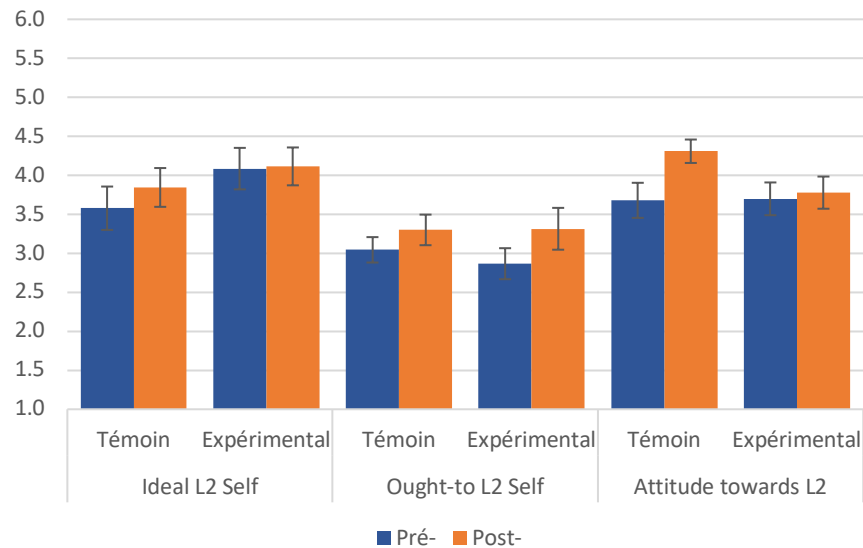


Figure 5. Moyennes (et erreurs types) des sous-échelles « Moi L2 idéal », « Moi L2 conseillé » et « Attitudes à l'égard de l'apprentissage du FLS » (agrégat de la motivation) pour le GT2 et le GE2

Chaque sous-échelle a aussi été évaluée à l'aide de tests univariés afin de déterminer la présence d'effets spécifiques.

On peut voir dans le Tableau 15 que seul le score obtenu à la sous-échelle « Ought-to L2 Self » (« Moi L2 conseillé ») augmente entre le début et la fin de la session, et ce, pour les deux groupes. Pour ce qui est de la sous-échelle « Attitudes towards Learning French » (« Attitudes à l'égard de l'apprentissage du FLS »), le score augmente entre le début et la fin de la session pour le GT2, mais pas pour le GE2.

Tableau 15. Valeur p des différents effets principaux des sous-échelles de motivation pour le GT2 et le GE2

Sous-échelle	Temps	Groupe	Interaction
Ideal L2 Self	0,266	0,265	0,368
Ought-to L2 Self	0,008**	0,77	0,452
Attitude towards Learning French	0,004**	0,336	0,021*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Réponse à la sous-question 1

L'analyse des résultats montre que l'intervention pédagogique entraîne une augmentation de la motivation pour l'apprentissage du FLS des élèves de langue anglaise du niveau 2, mais que cette augmentation n'est pas statistiquement significative pour toutes les composantes de la variable « motivation ». C'est seulement l'augmentation de la variable « Ought-to self » (« Le Moi L2 conseillé ») (concept qui a trait à l'influence de l'entourage de l'apprenant sur sa décision d'apprendre la langue) qui s'avère statistiquement significative. Par ailleurs, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la motivation du GE2 et le GT2.

4.2.2 Sous-question 2

Rappel de la sous-question :

L'intervention pédagogique entraîne-t-elle une augmentation significative des perceptions des élèves de langue anglaise du niveau 2 à l'égard de leurs compétences langagières en FLS ?

Le niveau des perceptions à l'égard de ses compétences langagières en français est présenté à la Figure 6. Aucun effet de groupe ($p = 0,809$), de temps ($p = 0,809$) ou d'interaction ($p = 0,809$) n'est présent. Le niveau des perceptions à l'égard de ses compétences langagières en FLS n'a donc pas significativement changé entre le début et la fin de la session, et ce, pour les deux groupes.

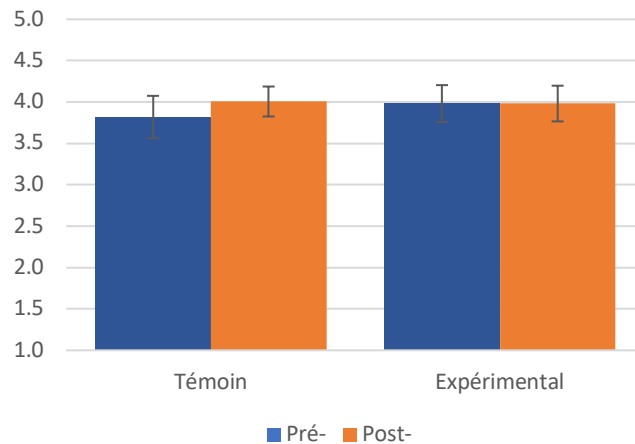


Figure 6. Moyennes (et erreurs types) de la sous-échelle « Perception de ses compétences langagières en FLS » pour le GT2 et GE2

Réponse à la sous-question 2

L'analyse des résultats montre que l'intervention pédagogique n'entraîne pas d'augmentation significative des perceptions des élèves de langue anglaise du niveau 2 à l'égard de leurs compétences langagières en FLS.

4.2.3 Sous-question 3

Rappel de la sous-question :

L'intervention pédagogique entraîne-t-elle une amélioration significative des attitudes des élèves de langue anglaise du niveau 2 à l'égard de la communauté francophone et de sa langue, et ce, de manière supérieure à un groupe témoin ?

Dans cette section seules les sous-échelles « Attitudes towards L2 Community » (« Attitudes envers la communauté L2 ») et « Attitudes towards French spoken in Québec » (« Attitudes à l'égard du français parlé au Québec ») seront explorées. La Figure 7 montre les moyennes et erreurs types de ces trois sous-échelles pour le GE2 et le GT2 aux deux temps de mesure.

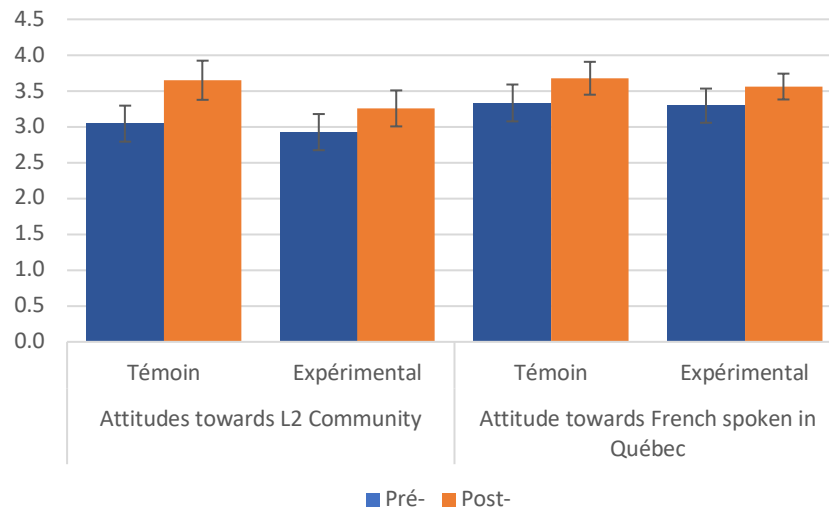


Figure 7. Moyennes (et erreurs types) des sous-échelles « Attitudes envers la communauté L2 » et « Attitudes à l'égard du français parlé au Québec », pour le GT2 et le GE2

Une analyse multivariée permet de vérifier l'effet au-delà de chaque sous-échelle. On n'y trouve aucun effet de groupe ($p = 0,694$) ou d'interaction ($p = 0,594$). En revanche, un effet de temps ($p = 0,001$) est présent. Cela signifie que les scores relatifs aux attitudes s'améliorent entre le début et la fin de la session, peu importe le groupe.

Chaque sous-échelle a aussi été évaluée à l'aide de tests univariés afin de déterminer la présence d'effets spécifiques. On peut voir au Tableau 16 que le score obtenu aux deux sous-échelles augmente entre le début et la fin de la session, et ce, peu importe le groupe.

Tableau 16. Valeur p des différents effets principaux pour les sous-échelles d'attitude entre le GT2 et le GE2

Sous-échelle	Temps	Groupe	Interaction
Attitude towards L2 community	<0,001***	0,336	0,257
Attitude towards French spoken in Québec	0,024*	0,795	0,766

* $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

Réponse à la sous-question 3

À la suite de l'intervention pédagogique, une amélioration significative des attitudes des élèves de langue anglaise du niveau 2 à l'égard de la communauté

francophone et de sa langue parlée a été notée. Cependant, comme il n'y a pas d'effet significatif de groupe (ce qui veut dire que le groupe témoin aussi a connu une amélioration des scores pour ces variables), nous ne pouvons pas affirmer que l'amélioration est redevable exclusivement au dispositif d'intervention. D'autres facteurs, comme le facteur enseignant, par exemple, pourraient expliquer cette amélioration.

4.2.4 Sous-question 4

Rappel de la sous-question :

L'intervention pédagogique entraine-t-elle une augmentation significative de l'intérêt pour l'apprentissage du français des élèves de langue française du niveau 4 ?

La Figure 8 présente les sept sous-échelles du questionnaire portant sur l'appréciation du français (QAF). Une analyse multivariée a permis de vérifier l'effet au-delà de chaque sous-échelle. Comme certaines sous-échelles n'ont pas la même direction, il a été nécessaire de faire ces vérifications sous-échelle par sous-échelle. Un effet général de temps ($p < 0,001$) a été constaté. Il y a amélioration des moyennes entre le prétest et le post-test pour toutes les sous-échelles, à l'exception de la perception de compétence.

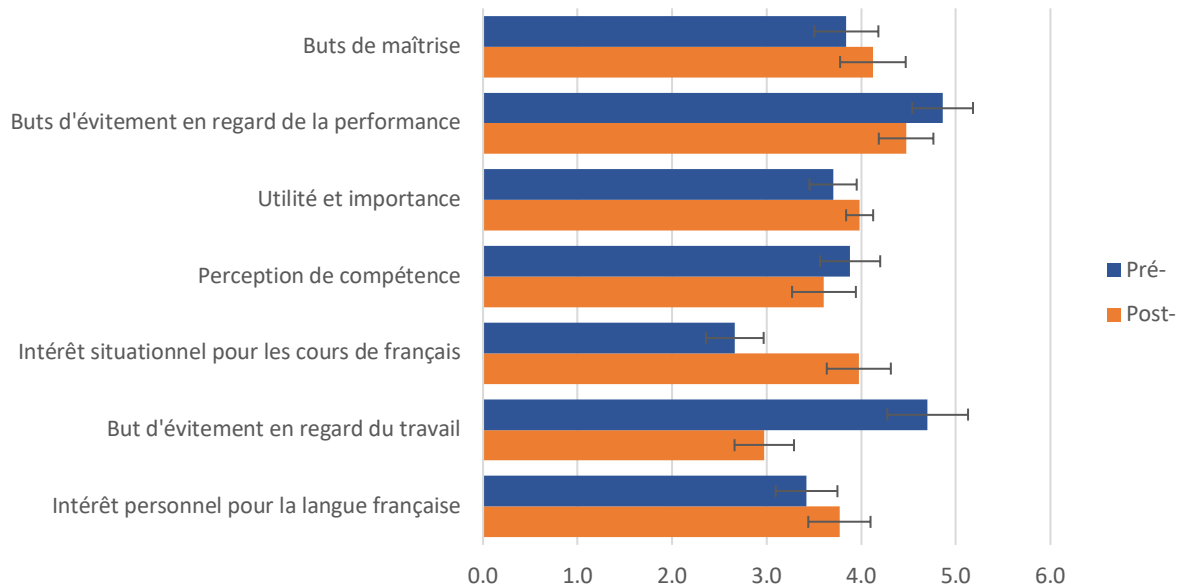


Figure 8. Sous-échelles du QAF pour le GE4

Cependant, l'amélioration des scores s'avère statistiquement significative pour trois sous-échelles seulement : intérêt personnel, intérêt situationnel et buts d'évitement en regard de la performance. Comme le montre le Tableau 17, l'intérêt personnel pour la langue française augmente entre le début et la fin de la session, les buts d'évitement diminuent et l'intérêt situationnel augmente. Il n'y a pas de différence significative entre le début et la fin de la session pour la perception de compétence, l'utilité et l'importance du français, les buts d'évitement en regard de la performance ni les buts de maîtrise.

Tableau 17. Valeur p comparant les scores obtenus au prétest et au post-test des différentes sous-échelles du QAF

Sous-échelle	p
Intérêt personnel pour la langue française	0,016
Buts d'évitement en regard du travail	<0,001
Intérêt situationnel pour les cours de français	<0,001
Perception de compétence	0,136
Utilité et importance	0,156
Buts d'évitement en regard de la performance	0,148
Buts de maîtrise	0,269

Réponse à la sous-question 4

L'intervention pédagogique entraîne une amélioration statistiquement significative de l'intérêt personnel pour la langue française et de l'intérêt situationnel ressenti à l'égard du cours de français des élèves du GE4, les deux composantes de l'intérêt, selon le modèle de Hidi et Renninger (2006), présenté au chapitre deux.

4.2.5 Sous-question 5

Rappel de la sous-question :

L'intervention pédagogique entraîne-t-elle une amélioration des attitudes des élèves de langue française du niveau 4 à l'égard de la communauté anglophone ?

Dans cette section, les réponses à la sous-échelle « Attitudes towards L2 Community » (« Attitudes envers la communauté L2 ») sont comparées pour le GE4 à l'aide d'un test t pour échantillons appariés. Aucune différence entre le début et la fin de la session ne peut être observée ($t(18) = 0,185; p = 0,855$), ce qui signifie que les attitudes des participants du GE4 n'ont pas changé à la suite de l'expérimentation. La Figure 9 montre les moyennes des participants du GE4 pour la variable « Attitudes towards L2 Community » (« Attitudes envers la communauté L2 ») aux deux temps de mesure.

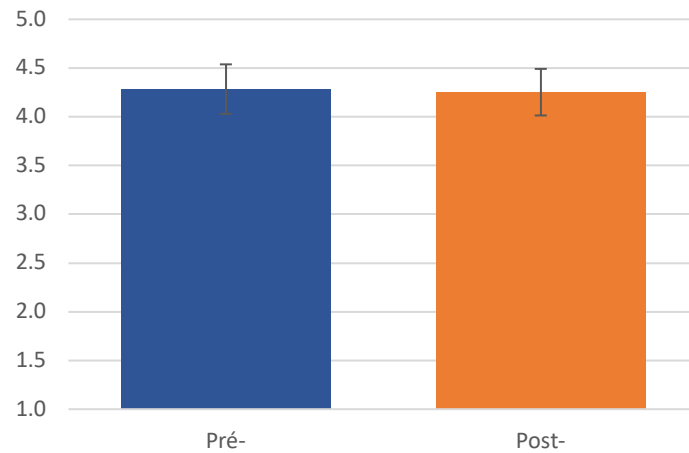


Figure 9. Attitudes des participants du GE4 envers la communauté anglophone aux deux temps de mesure

Réponse à la sous-question 5

L'intervention pédagogique n'entraîne pas d'amélioration des attitudes des élèves de langue française du niveau 4 à l'égard de la communauté anglophone. Cependant, il est à noter que la moyenne de cette variable était déjà très élevée avant l'expérimentation (4,3) et elle est restée stable. Cela montre la présence d'attitudes positives chez les participants du GE4 à l'égard de la communauté anglophone.

4.3 Les résultats qualitatifs

*I made friends!
I feel more confident,
it was not so intimidating as I thought it would be!*
(Participant du GE2)

Des données qualitatives viennent apporter des nuances aux résultats quantitatifs obtenus.

Des questions à développement ont été présentées aux deux groupes expérimentaux (GE2 et GE4) à chaque questionnaire (prétest et post-test). Ces questions étaient les suivantes :

GE2

Pré – Sentiments – What are your feelings before starting the collaborative activities with your French-speaking colleagues?

Pré - Attentes – What are your expectations towards the upcoming intercultural twinning experience?

Post - Rétroaction – What did this semester’s intercultural twinning experience bring you?

GE4

Pré – Sentiments– Quels sont vos sentiments avant de commencer les activités collaboratives avec vos collègues anglophones ?

Pré - Attentes – Quelles sont vos attentes à l’égard de l’expérience de jumelage interculturel que vous vous apprêtez à faire ?

Post - Rétroaction – Qu’est-ce que cette expérience de jumelage interculturel vous a apporté ?

Les réponses à chacune des questions ont été codifiées à l’aide du logiciel Excel afin de voir l’attitude de l’étudiant, à savoir si celle-ci était :

1. Positive et/ou accueillante face au défi
2. Négative et/ou neutre
3. Ambiguë (contenant des éléments de 1 et de 2)

Il est à noter que les participants qui ont eu des commentaires négatifs à formuler ne se sont pas gênés de le faire, ni en prétest, ni en post-test. Par exemple, on peut lire des commentaires négatifs du genre « Je m’attends à un désastre » et « Ça ne m’a pas donné grand-chose ». Ceci nous fait croire que les résultats obtenus ne sont pas attribuables à un biais de désirabilité sociale.

La première section présentera le nombre et le pourcentage de participants de chaque groupe montrant différentes attitudes. La deuxième section expliquera

l'évolution de l'attitude entre le prétest et le post-test. Des propos de participants viendront illustrer chacune des attitudes présentées aux deux premières sections. Une liste d'extraits de propos des participants est disponible à l'Annexe 14. La troisième section présentera des « nuages de mots » effectués pour chaque groupe et chaque question.

4.3.1 Répartition des participants par attitude montrée

Selon les données du Tableau 18, les sentiments des participants du GE2, avant de commencer l'expérimentation, étaient généralement négatifs, alors que ceux des participants du GE4 étaient plus équilibrés entre positifs et négatifs. Les attentes des deux groupes étaient plutôt divisées, mais la rétroaction, une fois le cours terminé, était très majoritairement positive ou soulevait les questions du défi et de l'apprentissage.

Tableau 18. Attitudes des étudiants des GE2 et GE4, selon les réponses aux questions qualitatives

Question	Attitude	GE2		GE4	
		nb	%	nb	%
Sentiment	Positive / Défi	8	32 %	14	54 %
	Négative / Neutre	14	56 %	11	42 %
	Ambiguë	3	12 %	1	4 %
Attentes	Positive / Défi	13	54 %	16	64 %
	Négative / Neutre	10	42 %	9	36 %
	Ambiguë	1	4 %		
Rétroaction	Positive / Défi	13	72 %	16	80 %
	Négative / Neutre	4	22 %	4	20 %
	Ambiguë	1	6 %		

Les participants du GE2 se disent « nervous », « scared », « anxious », « annoyed », mais aussi « excited », « interested » ou bien « indifferent », « neutral », « ok ». La source de leur anxiété réside notamment dans leurs perceptions à l'égard de leurs compétences, qu'ils estiment faibles en FLS (*I feel anxious that I will not be able to communicate effectively with them, and that the activities we will have to partake in will be difficult and require a lot of effort. / I feel anxious because I find French difficult to talk in.*), dans la crainte

du jugement des francophones (*I'm worried about judgement or irritation from the francophone speakers/ /They will not want to work with someone who is only English because I will drag them down*) ou dans le fait de devoir travailler en équipe (*Having to depend on other people and not knowing if they will do the work they said they would do stress me out. I don't want to do this because I'd rather work on my own. Presentations and projects are an added annoyance to my schedule*).

Ceux et celles qui se disent « excited », expliquent leur enthousiasme par la curiosité à l'égard de l'expérience proposée (*I'm excited to see what it's going to be like*) ou de l'apprentissage qui sera fait (*I'm excited to be working with someone with a great talent in the French speaking language/ /I am excited to see what I will learn from them/ /I'm interested in finding out what I can learn from them, and vice versa.*)

Les participants du GE2 s'attendent à améliorer leur compétence de communication en français (*To be able to learn how communicate, and write better in French. Also to improve my French so I can have better conversations in French./ /To speak better French/ /I hope to learn new words and improve my fluency as it is so important for my future career*), à gagner en confiance lors de la prise de parole en français (*To become more comfortable/ /To be more confident when having conversations in French*) ou à tisser de nouvelles relations sociales (*To build new relationships and learn in a different style*).

Quant aux répondants du GE4, les mots qu'ils choisissent pour exprimer leurs sentiments avant la rencontre sont : « content », « prêt », « excité », « heureux », « ouverte d'esprit », « curieuse », « enthousiaste », mais aussi « nerveux », « anxieux », « craintif », « négatif », « neutre », « indifférent ».

L'anxiété viendrait du fait de se faire « jumeler avec une personne d'un autre niveau » et de risquer d'avoir une moins bonne note aux évaluations (*Je crois que ce sera intéressant de voir comment les travaux en équipe seront divisés, en particulier car le français du niveau 4 pénalise pour la fausse grammaire et est très à cheval à propos de l'insistance de parler uniquement le français*), alors que l'enthousiasme est généré par l'idée de « travailler en collaboration avec d'autres élèves, et pouvoir leur apprendre davantage ».

Si certains s'attendent « à un désastre ou la personne du niveau 4 va faire tout le travail et la personne du niveau 2 va rien faire », d'autres espèrent que ce ne sera pas

« trop difficile », que l'expérience sera « enrichissante » et que l'apprentissage sera réciproque (*Je crois que ceci pourrait aider autant les niveaux 2 et 4 puisque qu'on pourra voir la différence entre nos niveaux et s'entre aider. // Qu'on apprenne tous les 2 des choses intéressantes et peut être même marquantes. // Qu'on puisse apprendre de l'autre culture // Apprendre des autres*).

Enfin, certains participants mettent plutôt l'accent sur la relation sociale (*Apprendre à connaître l'autre personne et avoir une bonne relation avec elle. // Qu'on ait une bonne collaboration entre les membres d'un équipe. // J'aimerais faire un nouveau ami. // J'accueillerais aussi l'idée de former un ami si l'opportunité est bonne.*)

4.3.2 Évolution de l'attitude à l'égard de l'expérimentation

Le Tableau 19 et le Tableau 20 compare l'attitude exprimée dans les réponses fournies aux questions posées en prétest à l'attitude exprimée dans la rétroaction donnée à la fin de la session. Les cellules en **bleu** représentent les situations où l'attitude de l'étudiant n'a pas changé entre les deux temps de mesure. Les cellules **orangées** montrent une détérioration de l'attitude et les cellules **vertes** montrent une amélioration de l'attitude.

Tableau 19. Évolution des sentiments des participants du GE2 et du GE4

Groupe	Sentiments	Rétroaction		
		Positive/Défi	Négative/Neutre	Ambiguë
GE2	Positive/Défi	3	1	0
	Négative/Neutre	6	3	1
	Ambiguë	2	0	0
GE4	Positive/Défi	6	1	0
	Négative/Neutre	7	1	0
	Ambiguë	0	0	0

En ce qui a trait à l'évolution des **sentiments** entre le début et la fin de la session, on note une amélioration de l'attitude chez 50 % des participants du GE2.

Celle-ci reste stable chez 37,5 % des participants et se détériore chez 12,5 % d'entre eux. Dans le GE4, on note une amélioration ou une stabilité de l'attitude chez 46,67 % des participants et une détérioration de l'attitude chez 6,67 % d'entre eux.

Tableau 20. Évolution des attentes des participants du GE2 et du GE4

Groupe	Attentes	Rétroaction		
		Positive/Défi	Négative/Neutre	Ambiguë
GE2	Positive/Défi	8	1	1
	Négative/Neutre	3	3	0
	Ambiguë	0	0	0
GE4	Positive/Défi	9	0	0
	Négative/Neutre	3	2	0
	Ambiguë	12	2	0

Pour ce qui est de l'évolution des **attentes** des participants entre le début de la session et leur rétroaction à la fin de la session, l'attitude de 18,75 % des participants du GE2 s'est améliorée, est restée stable chez 68,75 % et s'est détériorée chez 12,5 %.

Quant au GE4, l'attitude s'est améliorée chez 60,71 % des participants, est restée stable chez 39,29 % d'entre eux et ne s'est détériorée pour personne.

Les propos des participants du GE2 recueillis à la fin de l'expérimentation soulignent comme avantages de l'expérimentation : la collaboration entre les étudiants, l'amitié (*It was nice to connect with other students//Happiness! It was nice to work as a team//Good companionship//New friends*), le fait d'avoir amélioré leurs compétences de communication en français, d'avoir acquis de nouvelles connaissances sur la langue ou d'avoir réfléchi à ses difficultés (*That French is a very hard language even for the students in the higher levels*) et d'avoir gagné en confiance lors de la prise de parole en français (*Able to speak better french, it was fun//Learning more about French//Taught me somewhat better French but more on important topics happening in the world//More confidence*). Certaines rétroactions soulignent le rôle du travail collaboratif comme occasion de vivre une expérience

interculturelle (*Beaucoup d'informations sur les cultures que je connaissais pas auparavant/ /I had a good chance to have multicultural experience by meeting young people and communicating with them*) ou de vivre une expérience d'apprentissage différente (*I had a very different experience this semester, it was interesting*). Cependant, pour d'autres participants, l'expérimentation n'a pas été significative (*Nothing*).

De leur côté, les participants du GE4 ont souligné dans leur rétroaction le fait d'avoir rencontré de nouvelles personnes et d'avoir pu mieux comprendre les cultures des coéquipiers (*Une bonne opportunité de me faire de nouveaux amis! J'ai bien aimé!/ /Cette expérience m'a apporté une compréhension des cultures de mes pairs*). De plus, le travail collaboratif leur aurait permis de mieux réfléchir à l'identité collective (*Cela m'a permis d'en apprendre d'avantage sur l'identité collective ainsi que de comment mieux m'exprimer sur ce sujet en utilisant la langue française/ /Du plaisir et une bonne connaissance de leurs perspectives et de leurs identités./ /Je ne m'étais jamais questionné sur ce que l'identité était plus profondément et encore moins sur l'identité collective. J'ai réalisé que même si on a tous l'air similaire, il y a une vraie différence entre les francophones et les anglophones et j'ai trouvé vraiment intéressant de pouvoir montrer un peu ma vision du français aux anglophones puisque je suis francophone*).

Certains participants ont mentionné l'inconfort qu'ils ont ressenti en communiquant en français avec des gens qui ne maîtrisaient pas tout à fait la langue (*Ça m'a mis un peu au défi, étant donné que je devais essayer de communiquer en français avec des individus qui n'étaient pas trop familiers avec la langue*). D'autres ont trouvé que l'effort fait pour adapter leur expression orale aux interlocuteurs anglophones leur a permis d'améliorer leurs propres compétences de communication en français (*Cela m'a donné la chance de me pousser dans mon apprentissage de la langue en apprenant sur comment je devrais travailler et discuter avec des personnes d'un autre niveau*) ou encore, leur a fait prendre conscience que la patience était un ingrédient essentiel à la communication (*Cela m'a permis de réaliser que pas tout le monde est bilingue et que je dois être plus patiente avec les autres*). Enfin, l'expérience a été jugée « très le fun (...) jamais plate ».

Par ailleurs, certains participants ont trouvé que l'expérience ne leur avait pas apporté grand-chose (*Pas grand chose car je suis correct en français et en anglais*); un participant

La Figure 11 montre les mots qui ressortent de l'analyse des réponses portant sur les **attentes** des participants du GE2 et du GE4 exprimées avant l'expérimentation.



Figure 11. Nuage de mots représentant les réponses à la question portant sur les attentes du GE2 et du GE4

La Figure 12 montre les mots qui ressortent de l'analyse des réponses des participants du GE2 et du GE4 fournies dans leur **rétroaction** sur l'expérimentation, faite à la fin du trimestre.



Figure 12. Nuage de mots représentant la rétroaction des participants du GE2 et du GE4

4.4 Réponse à la question principale de recherche

Considérant l'ensemble des résultats, il est maintenant possible de répondre à la question principale de recherche, à savoir :

Quel est l'impact du travail collaboratif interculturel sur la motivation et l'intérêt des élèves du collégial pour l'apprentissage du français et sur leurs attitudes envers la communauté linguistique de langue seconde ?

La comparaison des moyennes des variables « Motivation pour l'apprentissage du FLS », « Attitudes envers la communauté L2 » et « Attitudes à l'égard du français parlé au Québec » (Tableau 21) permet de constater une amélioration des scores en post-test comparativement à ceux du prétest chez les participants du GE2.

Tableau 21. Comparaison des moyennes des variables à l'étude pour le GE2

Variable	Pré	Post
	Moyenne	Moyenne
Motivation	3,55	3,74
Perceptions compétences FLS	4	4
Attitudes communauté L2	2,9	3,3
Attitudes langue	3,3	3,6

Cependant, cette amélioration n'est pas assez élevée pour être considérée statistiquement significative.

Pour ce qui est de l'intérêt pour le français et des attitudes envers la communauté anglophone des participants du GE4, la comparaison des moyennes (Tableau 22) permet de constater une amélioration des scores en post-test comparativement à ceux du prétest pour l'intérêt personnel et situationnel à l'égard du français, alors que les scores restent inchangés pour les attitudes envers la communauté anglophone.

Tableau 22. Comparaison des moyennes des variables à l'étude pour le GE4

Variable	Pré	Post
	Moyenne	Moyenne
Intérêt personnel pour la langue française	3,4	3,8
Intérêt situationnel pour le cours de français	2,7	4
Attitudes communauté L2	4,3	4,3

Il est à noter que l'intérêt personnel pour la langue française et l'intérêt situationnel pour le cours de français ont connu une amélioration statistiquement significative à la suite de l'expérimentation.

Les données qualitatives montrent que les participants du GE2, malgré les réticences du début, liées au manque de confiance à communiquer en français et à l'anxiété de devoir prendre la parole en français devant des locuteurs natifs et de se faire juger par ceux-ci, ont pour la plupart apprécié leur expérience de travail collaboratif. En effet, les réponses données en rétroaction ont révélé qu'ils avaient apprécié avoir eu l'occasion de rencontrer des personnes d'autres cultures et avoir amélioré leur confiance pour prendre la parole en français et leurs compétences en travail d'équipe.

Quant aux participants du GE4, ils ont mis l'accent sur le travail collaboratif qui leur a fourni l'occasion de faire de nouvelles rencontres, de mieux comprendre d'autres cultures, de réfléchir au sens de l'identité collective et de prendre davantage conscience que la patience est importante dans la communication. Le fait d'avoir dû faire un travail de réflexion métalinguistique afin d'adapter son français à la communication avec des anglophones aurait permis une amélioration de ses propres compétences de communication en français. Enfin, l'expérience d'apprentissage a été jugée, en général, positive, intéressante, « *très le fun (...) jamais plate* ».

5. DISCUSSION

Il n’y a pas d’approche uniforme de l’interculturel.

(Fred Dervin)

Le présent chapitre vise à interpréter les résultats rapportés au chapitre quatre et à en discuter en fonction des assises théoriques et des questions de recherche présentées au chapitre deux.

Nous rappellerons d’abord le problème exposé au premier chapitre, puis l’objectif principal de l’étude et la question principale de la recherche pour ensuite interpréter les résultats et en discuter.

5.1 Rappel du problème

Le système d’éducation préuniversitaire du Québec est organisé en deux secteurs distincts, un de langue française, l’autre de langue anglaise, « reproducteur de frontières linguistiques » (Magnan, 2012b : 2) de la société. Ce système ne favorise pas réellement les contacts entre les francophones et les anglophones, malgré le fait que le programme de l’école québécoise mette l’accent sur le savoir-vivre ensemble et que des efforts soient menés dans chaque secteur, souvent à la demande des parents, pour rendre les élèves bilingues.

Par ailleurs, malgré le fait que des jumelages interculturels soient organisés depuis plusieurs décennies dans les institutions scolaires du Québec et qu’on estime qu’ils rencontrent un « succès renouvelé », notamment à l’Université du Québec à Montréal (Carignan, Deraiche, Guillot, 2015), nous avons noté, à l’instar d’autres chercheurs, qu’« il y a très peu de documentation sur les impacts à moyen et à long terme de tels programmes de rapprochement intergroupe. » (Côté, Lamarre, Razakamanana, 2016 : 172) et que peu d’études ont évalué empiriquement les effets de

ces jumelages sur **les deux groupes culturels** en contact¹⁴. Dans la plupart des cas, les chercheurs et les chercheuses se sont concentrés sur les effets des contacts intergroupes, soit sur le groupe majoritaire (Bourhis, Carignan, Sioufi, 2013), soit sur le groupe minoritaire (Doucerain, 2017), soit sur la description des activités pédagogiques mises en œuvre dans le cadre de leurs projets et une rétroaction des participants (Carignan, Deraîche, Guillot, 2015). De plus, à notre connaissance, aucune étude évaluative mixte n'a été consacrée aux jumelages interculturels entre élèves anglophones et francophones de l'ordre de l'enseignement collégial, bien que cette pratique pédagogique existe déjà dans plusieurs programmes de plusieurs collèges, notamment en enseignement des langues secondes.

Enfin, au Québec, la langue française est considérée comme une composante essentielle de l'épanouissement social et professionnel de la population. Cependant, des données probantes indiquent qu'un tiers des élèves fréquentant une institution collégiale anglophone du Québec ne sont pas des utilisateurs indépendants du français et qu'un tiers des élèves affirment résister à l'apprentissage du FLS (Gagné et Popica, 2017). Dans la même veine, plus d'un quart des élèves interrogés dans le cadre d'un sondage réalisé au Cégep John-Abbott ont affirmé ne pas se sentir suffisamment compétents en FLS pour pouvoir s'installer dans n'importe quelle région du Québec (Ross, Robert et Brown, 2018).

En ce qui a trait aux élèves francophones ayant choisi de fréquenter une institution collégiale anglophone au Québec, les études ont montré que plus ils ont d'amis anglophones avec lesquels ils parlent fréquemment et passent du temps en classe, plus leurs contacts sont de qualité. Cela peut les amener à souhaiter entretenir des contacts ultérieurs avec l'autre groupe (2005; Côté et Mettewie, 2008). Toutefois, il s'avère que la moitié des élèves francophones ne s'impliquent pas socialement dans les institutions collégiales anglophones qu'ils fréquentent et que le fait de réaliser des

¹⁴ Côté, Lamarre et Razakamanana (2016) ont mené une recherche qualitative portant sur les effets des contacts entre élèves francophones et anglophones du secondaire sur les rapports intercommunautaires et l'identité linguistique.

études collégiales en anglais représente pour eux des défis scolaires, linguistiques, mais aussi ethnoculturels (Vieux-Fort, 2019).

5.2 Rappel de l'objectif principal de l'étude

Notre objectif général, dans cette étude quasi-expérimentale, a été de créer et d'évaluer un dispositif expérimental dans lequel des élèves des deux communautés linguistiques fréquentant une institution collégiale anglophone sont réunis en communautés d'apprentissage au sein desquelles ils collaborent dans le but de réaliser un projet de recherche créative lié à l'identité collective. Dans ce dispositif, le jumelage interculturel n'est pas vu comme un ajout ponctuel, il s'inscrit plutôt dans un continuum, car le curriculum des cours de FLS de deux groupes de deux niveaux différents est conçu de sorte que les activités de collaboration interculturelle s'étalent sur tout un trimestre.

Il est à noter que les activités¹⁵ ont été conçues pour le jumelage des élèves en présentiel, une enseignante encadrant la moitié des équipes dans une salle de classe et l'autre enseignante la seconde moitié, dans la salle d'à côté. Finalement, il n'a été possible de réaliser en présentiel que les activités de lecture, assises de la réflexion sur l'identité, les activités brise-glace et le jeu *Fast-Friends*. À cause de la pandémie, il a fallu annuler les cercles de lecture et le projet de recherche créative a été entièrement réalisé à distance, grâce à diverses plateformes de communication. Pour la communication synchrone et asynchrone et le partage de documents, c'est notamment Microsoft =Teams, le courriel, la messagerie Facebook ou Instagram qui ont été utilisés, alors que la rédaction collaborative a été facilitée par l'application Google Docs. Ce déplacement subit et imprévu des activités en ligne a exigé une adaptation rapide qui a pu déstabiliser les élèves, par moments. Les enseignantes ont facilité la communication en créant pour chaque équipe une liste d'envoi contenant les noms et les adresses électroniques de tous les coéquipiers. Les étudiants ont pu ainsi communiquer entre eux et prendre l'initiative de créer leurs propres équipes dans Teams. Comme les étudiants avaient déjà

¹⁵ Les cahiers d'activités du dispositif d'intervention ont été publiés séparément (Campeau-Devlin et Popica, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d).

créé les équipes au début du trimestre et établi le contact auparavant, par l'entremise d'activités brise-glace menant à la révélation de soi (Côté, 2013), ils ont réussi à surmonter les difficultés posées par la collaboration exclusivement en ligne et ont mené leurs projets à bon port; aucun travail n'a été remis en retard, ce qui n'a pas été le cas dans les cours réguliers.

Il était attendu que résultent de ce jumelage interculturel 1) une augmentation de la **motivation** des élèves anglophones pour l'apprentissage du FLS et de meilleures perceptions à l'égard de leurs propres **compétences linguistiques en français**; 2) une augmentation de l'**intérêt** pour l'apprentissage du français des élèves francophones; 3) une amélioration des **attitudes envers la communauté de langue seconde (L2)** et de la **compétence de communication interculturelle** pour tous les participants.

5.3 Rappel de la question principale de recherche

Considérant la problématique visée par cette étude et les assises théoriques présentées au chapitre deux, la question de recherche principale est la suivante :

Quel est l'impact du travail collaboratif interculturel sur la motivation et l'intérêt des élèves du collégial pour l'apprentissage du français et sur leurs attitudes envers la communauté linguistique de langue seconde ?

5.4 Discussion des résultats en fonction de la question principale de recherche

L'interprétation des résultats est regroupée autour de trois thèmes : l'impact de l'apprentissage collaboratif interculturel (ACI) sur la motivation à apprendre le FLS des élèves anglophones, l'impact de l'ACI sur l'intérêt des élèves francophones à l'égard du français et l'apprentissage collaboratif comme expérience de communication interculturelle.

5.4.1 L'ACI et la motivation pour l'apprentissage du FLS des élèves anglophones

Les élèves anglophones du niveau deux ne sont pas des utilisateurs tout à fait indépendants du français à l'oral et à l'écrit. De plus, ils n'ont pas assez confiance en leurs compétences de communication, surtout lorsqu'il s'agit de communiquer avec des locuteurs natifs. Par ailleurs, parmi les apprenants des quatre niveaux du collégial, ce sont ceux du niveau deux qui ont montré le degré de motivation le plus bas concernant l'apprentissage du FLS (Gagné et Popica, 2017 : 129-130). Il n'est donc pas surprenant que certains élèves soient réticents à rencontrer des élèves francophones du niveau 4 et à communiquer en français avec eux, comme l'affirme un des répondants au questionnaire, rempli avant l'expérimentation : « I feel anxious that I will not be able to communicate effectively with them, and that the activities we will have to partake in will be difficult and require a lot of effort ». Cependant, malgré l'anxiété et le sentiment d'insécurité linguistique, les élèves se montrent enthousiastes à vivre l'expérience de jumelage : « I am excited to see what I will learn from them » et espèrent que leurs pairs francophones ne les intimideront pas : « I hope they're nice and not judgemental ». Cette attitude concorde avec celle manifestée par des élèves du même niveau avant qu'ils ne vivent une expérience d'apprentissage par l'engagement communautaire en milieu francophone (Popica, 2019).

Les données quantitatives recueillies montrent qu'il y a une amélioration des moyennes de la motivation à la suite de l'expérimentation, mais que cette amélioration n'est pas assez élevée pour être considérée comme statistiquement significative. Parmi les trois composantes de la variable motivation, c'est la « Ought-to self » (« Le Moi L2 conseillé ») qui connaît une augmentation statistiquement significative pour le groupe expérimental du niveau 2. Comme le concept associé à cette variable renvoie à l'influence de l'entourage de l'apprenant sur sa décision d'apprendre la langue (Dörnyei, 2009), on peut en déduire que la collaboration avec des pairs francophones influence la perception des apprenants anglophones par rapport au niveau à atteindre en tant que locuteurs de la L2 et de ce fait, leur décision d'améliorer leur FLS.

Les données quantitatives ne révèlent pas d'augmentation significative des perceptions des participants anglophones quant à leurs compétences langagières en FLS (concept associé à la motivation) à la suite de l'intervention. Cependant, les données qualitatives révèlent que certains participants constatent une amélioration de leur compétence de communication en FLS (*Able to speak better french//Learning more about French*) et surtout de leur confiance à prendre la parole en français (*More confidence//I feel more confident, it was not as intimidating as I though it would be!*).

Ces résultats concordent avec ceux obtenus par Doucerain (2017) qui a montré que plus les apprenants immigrants montréalais ont d'amis francophones, plus ils parlent français et plus ils affirment être habiles et à l'aise à communiquer en français (2017 : 17).

Les participants affirment avoir pris plaisir à travailler en collaboration avec leurs pairs francophones (*It was fun//Happiness! It was nice to work as a team//It was interesting*), ce qui peut avoir un effet positif sur leur motivation intrinsèque à apprendre. Les propos ayant trait au plaisir ressenti dans les activités collaboratives font écho aux résultats obtenus par Aubrey (2016) sur un échantillon de 21 étudiants japonais d'anglais langue étrangère. Selon ses résultats, l'interaction dans des tâches interculturelles (avec des pairs de groupes ethnoculturels différents) générerait beaucoup plus d'expériences améliorant le *flow* et moins d'expériences inhibant le *flow* que l'interaction des tâches intraculturelles (avec des pairs du même groupe ethnoculturel). L'étude d'Aubrey a révélé aussi que les apprenants réalisant une interaction interculturelle basée sur les tâches bénéficiaient d'un sentiment d'accomplissement qui allait en augmentant à mesure qu'ils progressaient dans la réalisation de la tâche.

Les enseignantes ont soumis aux participants un questionnaire mesurant le *flow* (Annexe 15), à la fin de l'activité *Fast Friends*. Elles devaient soumettre le même questionnaire à plusieurs étapes du projet de recherche créative, mais comme il n'a plus été possible de réaliser le projet en salle de classe, elles y ont renoncé. Concernant *Fast*

Friends, plus de 80 % des répondants des deux groupes ont trouvé l'activité intéressante, stimulante (Annexe 16).

Si pour certains chercheurs le *flow* est un phénomène ponctuel ressenti lors d'une activité en particulier (Dornyei et collab., 2015), d'autres (Verspoor, 2015) sont d'avis qu'une fois cette énergie ressentie lors d'une activité, il y a de fortes chances qu'elle soit ressentie dans des tâches similaires à l'avenir (Aubrey, 2016 : 663), ce qui pourrait mener au « courant motivationnel dirigé », ce *flow* d'énergie qui oriente et dynamise une action pendant de longues périodes de temps unissant motif et comportement (Dornyei, Henry et Muir, 2016 : XII).

5.4.2 L'ACI et l'intérêt pour le français des élèves francophones

L'intervention pédagogique a entraîné une amélioration significative de l'intérêt personnel pour la langue française et de l'intérêt situationnel ressenti à l'égard du cours de français des élèves francophones. La différence est marquée concernant l'intérêt situationnel (la valeur du p est plus petite) et semble être moins marquée concernant l'intérêt personnel. Selon le cadre théorique présenté au chapitre deux, les deux types d'intérêt comprennent en général un affect positif (Ainley, 2006; Ainley, Hidi et Berndorff, 2002). Si l'intérêt personnel renvoie à une prédisposition motivationnelle plutôt stable, qui pousse la personne à s'engager dans certaines activités et la mène à faire des apprentissages, l'intérêt situationnel a trait à des sensations immédiates déclenchées par la situation d'apprentissage et conduit à une attention concentrée, à un fonctionnement cognitif et affectif accru et au désir de faire un effort persistant.

L'augmentation marquée pour l'intérêt situationnel des participants du GE4 pourrait signifier qu'ils ont été encouragés par l'environnement d'apprentissage collaboratif à s'engager dans les activités, une situation d'apprentissage stimulante et valorisante contribuant au maintien de l'intérêt personnel. Ceci concorde avec le modèle théorique de Hidi et Renninger (2006), selon lequel le développement d'un intérêt personnel naît du maintien d'un intérêt situationnel.

Ces résultats concordent également avec ceux obtenus par Cabot (2010) sur une population d'élèves francophones exposés à un dispositif interdisciplinaire dans un cours de français de mise à niveau.

Par ailleurs, d'autres composantes de la motivation pour l'apprentissage du français des participants du GE4 ont connu une amélioration. En effet, les moyennes montrent une amélioration des buts d'évitements en regard de la performance, de la perception d'utilité et d'importance du français de même que des buts de maîtrise.

Seul le sentiment de compétence des élèves francophones n'a pas augmenté à la suite de l'expérimentation.

5.4.3 L'apprentissage collaboratif comme expérience de communication interculturelle

Le dispositif d'intervention mis en œuvre visait à réunir deux groupes linguistiques, anglophone et francophone, autour d'un projet. Une relation d'interdépendance et de coopération s'est ainsi établie au sein de chaque équipe, ce qui a permis l'atteinte d'un but commun. Lors de la conception des scénarios de rencontres, les deux enseignantes ont veillé à ce que les conditions optimales des contacts intergroupes, énoncées par Allport (1954) et validées par Pettigrew et Tropp (2011), soient respectées. L'objectif commun nécessitant la coopération, mentionné ci-dessus, compte parmi ces conditions. Ensuite, les deux enseignantes ont veillé à ce que les deux groupes en contact aient le même statut. Cette condition était remplie au départ, étant donné que les participants étaient tous des étudiants du même collège. Cependant, la différence dans le degré de compétence en FLS pouvait constituer un déséquilibre. Pour pallier ce problème, les enseignantes ont expliqué aux étudiants au début du trimestre l'importance de l'ouverture, de la patience dans les échanges et la richesse que constitue le bagage linguistique de chacun. Elles ont aussi insisté sur la relation de coopération qui est nécessaire au sein de chaque équipe, au-delà de la langue parlée par les coéquipiers. De plus, les participants ont été autorisés à utiliser l'anglais ou d'autres langues en cas de difficulté pour exprimer leurs idées, à condition de les reprendre par

la suite en français. Il a été souligné que les étudiants du niveau 4 ne devaient pas jouer le rôle de moniteurs pour les étudiants du niveau 2. Tant les étudiants francophones que les étudiants anglophones avaient un rôle de médiateurs linguistiques à jouer. D'ailleurs, « la médiation interlinguistique », préconisée par le CECRL (2018), était prévue dans les critères d'autoévaluation et d'évaluation des pairs du projet final (Annexe 17).

Enfin, les activités ont été sanctionnées par l'appui officiel de l'administration et les participants ont été informés que les enseignantes valorisaient des rapports intergroupes harmonieux.

Les activités préparatoires au travail collaboratif ont été conçues de manière à favoriser la réduction de l'anxiété (activités brise-glace), à développer l'empathie (exploitation de textes et échanges) pour aboutir, enfin, à la révélation de soi (*Fast Friends*). Le terrain était de cette manière préparé pour que survienne la coopération.

Le travail collaboratif interculturel a donc été conçu dans le but d'établir un pont entre les francophones et les anglophones. La coopération a permis aux élèves anglophones de profiter des interactions authentiques dont ils avaient besoin pour pouvoir utiliser le français tout en réalisant des tâches complexes, et aux francophones de mieux réfléchir à l'importance de la médiation dans les échanges avec les non francophones, la médiation visant « à réduire la distance entre deux pôles distants ou en tension » (Coste et Cavalli, 2018).

Les travaux des dernières années réalisés par le Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement des langues mettent l'accent sur deux composantes essentielles de la médiation, à savoir « la co-construction du sens dans l'interaction et le va-et-vient entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage de la langue, principalement à travers la conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social. » (CECRL, 2018 : 34). La médiation sous-tend ainsi la facilitation de la circulation de l'information, des relations interpersonnelles et de l'intégration sociale dans des situations et des processus de contacts linguistiques et culturels (Ravez, 2019 ; Huver, 2018).

La médiation ne serait donc pas seulement interlinguistique, mais aussi culturelle et sociale. Les élèves de notre étude affirment ainsi avoir été amenés à réaliser que la patience est de mise dans la communication, étant donné que « pas tout le monde est bilingue », et à se « pousser » dans leur apprentissage de la langue en apprenant comment « travailler et discuter avec des personnes d'un autre niveau ».

L'apprentissage s'est fondé sur un contrat social entre les divers membres de chaque équipe, devenue communauté d'apprentissage, contrat dont les modalités ont été définies dans l'action, sans être imposées par les enseignantes. Celles-ci ont été une ressource parmi d'autres, l'enseignant n'étant pas, dans une telle approche, « un *deus ex machina*, un concepteur omnipotent qui détermine les rôles de chacun et impose le plan d'actions à suivre » (Springer, 2018). Cependant, les enseignantes ont eu à jouer un rôle de médiateur interculturel, dans le sens d'« acteur dûment mandaté pour la résolution d'un conflit dont les protagonistes n'ont plus la maîtrise » (Zarate et collab., 2003 : 245). Elles ont créé la situation de négociation et ont mis les élèves des deux groupes en position d'échange, de confrontation, de relation.

Comme le modèle théorique d'apprentissage collaboratif de Springer le prévoit, les incompréhensions ont donné lieu à des explications, à des justifications, à des reformulations génératrices d'« apprentissages socioculturels » (2018 : 8).

Le terrain propice pour que les échanges entre élèves se produisent a été préparé dès le départ, les enseignantes laissant aux membres de chaque équipe le soin de se répartir les rôles et les responsabilités, lesquels pouvaient changer en cours de route. De plus, les enseignantes ont prévenu les élèves dès le début qu'en acceptant de vivre l'expérience de collaboration interculturelle, ils s'apprêtaient à sortir de leur zone de confort. Elles leur ont présenté l'inconfort comme étant une source de réflexion et de possible transformation, la compétence de communication interculturelle étant la résultante de l'expérience vécue et de la réflexion sur l'expérience.

Selon l'approche liquide de la communication interculturelle préconisée par Dervin (2016), l'inconfort devrait être cultivé dans les activités pédagogiques, pour que les discussions émergent, pour mieux outiller les élèves afin de les habiliter à reconnaître

les situations de discrimination que peut nous réserver la vie de tous les jours et y réagir. Dans cette perspective et considérant que « les tensions nourrissent en quelque sorte la dynamique créative » (Springer, 2018), le dispositif pédagogique a proposé aux élèves des textes et des vidéos portant sur les enjeux de l'identité collective, en parallèle avec des activités brise-glace, et ce, avant que le travail collaboratif ne soit entamé. L'exploitation de ces documents a créé des occasions d'échange, de problématisation et d'éveil, mais elle a également été source d'inconfort par moments, certains élèves n'ayant pas l'impression d'être concernés par les problématiques ciblées ou au contraire se sentant visés par des témoignages des collègues ayant vécu la discrimination. Les élèves ont été invités à vivre ces situations d'inconfort comme un exercice générateur de réflexion et de possible changement.

Par la suite, lors du travail effectué dans le projet de recherche créative, les échanges au sein de chaque communauté d'apprentissage ont permis une approche directe de l'altérité et l'expression de voix plurielles, offrant ainsi la possibilité d'acquérir la « capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée (“co-culture”) » (Puren, 2014).

La tâche complexe finale que les élèves ont eu à réaliser ensemble a consisté à créer un objet censé représenter un ou des aspects liés à l'identité collective, à partir d'un canevas de base qui leur laissait la liberté de décider ensemble des étapes à suivre et des rôles à assumer lors de chaque étape. Ils ont eu à prendre ensemble des décisions sur la façon de procéder, d'utiliser les ressources disponibles et de traiter les informations authentiques recueillies. Dans des conditions d'enseignement normales, les élèves sont censés faire appel à des personnes de l'extérieur (experts, membres de la communauté, etc.). Pendant la pandémie, ces interactions se sont limitées aux questions posées aux deux enseignantes du cours. Malgré la distance, les élèves se sont engagés dans un processus de découverte et de construction des connaissances. De plus, ils ont été invités à réfléchir tout au long du processus aux actions et aux ressources mobilisées et à s'autoévaluer afin de s'améliorer. Le résultat de ce travail de

réflexion s'est retrouvé dans un compte-rendu que chaque élève devait soumettre à son enseignante après chaque rencontre d'équipe. Pour faire avancer leur travail, les élèves ont dû communiquer et partager leurs savoirs, leur savoir-faire et savoir-être. Les différences et les compétences individuelles sont devenues complémentaires dans l'élaboration et l'enrichissement des travaux et ces compétences se sont développées dans l'action, grâce aux multiples interactions.

Le fait que la plupart des participants qualifient l'expérience d'« enrichissante », d'« intéressante », « très le fun », « active » vient confirmer l'hypothèse de Springer selon laquelle l'approche de la création collaborative, « permet un dépassement de soi, apporte à chacun satisfaction et joie d'avoir vécu une expérience humaine pleine d'enseignements » (2018 : 17).

Les moyennes des variables « Attitudes envers la communauté francophone » et « Attitudes à l'égard du français parlé au Québec » pour le GE2 connaissent une hausse entre le prétest et le post-test. De plus, l'amélioration de ces attitudes est statistiquement significative. Toutefois, comme elle l'est pour le groupe témoin aussi, nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que la hausse des scores est redevable exclusivement au dispositif pédagogique.

Pour ce qui est du GE4, l'intervention pédagogique n'entraîne pas d'amélioration des attitudes envers la communauté anglophone. Cependant, comme il a été révélé dans le chapitre quatre, la moyenne de cette variable était déjà très élevée avant l'expérimentation (4,3) et elle est restée stable, ce qui montre la présence d'attitudes positives chez les participants du GE4 à l'égard de la communauté anglophone.

Les données qualitatives montrent une prise de conscience sur « ce que l'identité était plus profondément » et sur « l'identité collective », de même que des similitudes et des différences entre les membres de l'équipe. « J'ai réalisé que même si on a tous l'air similaires, il y a une vraie différence entre les francophones et les anglophones », affirme l'un des participants, alors qu'un autre témoigne avoir réalisé combien

« différent et unique nous sommes en tant qu'individu », tandis qu'un autre souligne le rôle du but commun dans le travail collaboratif :

J'ai découvert que même si nous provenons de différents milieux avec différentes cultures, si nous avons le même but, c'est simple de travailler avec des gens différents de nous. Nous devons simplement établir des bons moyens de communication.

De plus, un changement de perception à l'égard de l'autre semble s'être produit chez certains participants à la suite de l'intervention. Ainsi, une élève francophone fait le commentaire suivant dans la grille d'évaluation de ses pairs anglophones :

En tant que personne bilingue ayant étudié en français avant le cégep, j'ai souvent eu l'impression que les personnes anglophones ne faisaient jamais l'effort d'apprendre le français. Cependant, ce projet m'a prouvé que mon impression était totalement fautive. Il est vrai que X et Y ont parfois de la difficulté à s'exprimer en français, mais ils ont toutefois mis beaucoup d'effort ces dernières semaines.

Un autre élève insiste lui aussi sur le changement de ses attitudes à l'égard de la collaboration, entre le début et la fin de la session :

Au début, je n'étais pas tout à fait pour ce projet, cependant tous les membres de mon équipe ont bien travaillé (...) Honnêtement, j'aimerais bien faire un autre projet comme celui-ci, si mes prochains coéquipiers travailleront et auront une attitude comme ceux que j'ai maintenant.

Ces résultats confirment que l'apprentissage collaboratif interculturel peut favoriser l'ouverture à la culture de l'autre et, de ce fait, le développement de la compétence de communication interculturelle, indispensables à l'apprentissage d'une langue seconde. L'AEC s'inscrit ainsi dans la voie de la pédagogie interculturelle centrée sur les échanges « entre » les individus de différentes cultures et non « sur ces » individus (Abdallah-Preteille, 2010). Cette pédagogie de la « relation » avec l'Autre vise davantage l'« appropriation » de la langue seconde par l'apprenant que sa maîtrise, étant donné que « s'approprier une langue (...), ce n'est ni la maîtriser ni la posséder, c'est la *laisser advenir en propre* » (Castellotti, 2017 : 307) et c'est aussi « comprendre et accepter que les autres font sens autrement et qu'on se transforme soi-même à leur contact » (Castellotti, 2019 : 7).

L'interculturel tel qu'il est expérimenté dans l'ACI est « un acte de partage, de négociation et de co-constructions », « rencontrer un autre » signifiant « se positionner réciproquement dans une interaction » (Dervin, 2017 : 6). Si l'interculturel correspond à « une nouvelle façon de voir le monde, de problématiser le trait d'union entre soi et l'Autre (...) d'inclure le micro- et macro-politique dans les discussions autour des relations interculturelles » (Dervin, 2017 : 22), l'ACI s'inscrit pleinement dans cette approche, de par la réflexion qu'il engendre chez les apprenants sur la complexité du devenir identitaire, sur le concept de pouvoir et l'importance du contexte d'interaction.

Les situations d'apprentissage complexes impliquant la coopération entre élèves francophones et anglophones favorisent la création d'une « relation collaborative de pouvoir » (Cummins et Early, 2011 : 12) qui contribue à autonomiser autant les locuteurs anglophones que les locuteurs francophones qui se sentent ainsi moins marginalisés – dans la société ou dans leur propre établissement scolaire – et sont ainsi tentés de « dé-diaboliser » l'Autre (Holliday, Hyde et Kulman, 2004 : 115).

En coopérant en français et en anglais, les élèves sont investis du pouvoir d'agir dans la langue de l'autre (les anglophones en français et les francophones en anglais) et de mettre ainsi leurs compétences générales et langagières au service de leur communauté d'apprentissage, dans la réalisation d'une tâche complexe. Ce sentiment d'autonomisation permet aux élèves d'améliorer leur motivation, leur intérêt et leur investissement (Norton, 2013; Darvin et Norton, 2016) à l'égard de l'apprentissage de la langue. De plus, leurs attitudes à l'égard de l'autre et de sa langue s'améliorent, leur identité sociale devient plus inclusive leur permettant de se former en tant que citoyens avertis.

Suite à cette approche pédagogique « conscientisante » (Freire, 1974) et « empathique » (Zanna et Jarry, 2018), le français ne serait pas conçu seulement en tant qu'outil de communication, mais comme « expérience réflexivée et historicisée » permettant une « interprétation collective et sociale du monde » (Castellotti, 2017 : 307).

En conclusion, l'apprentissage collaboratif interculturel peut avoir un impact double : augmenter la motivation, l'intérêt et l'investissement dans l'apprentissage et rapprocher les communautés. Selon nous, c'est un dispositif qui donne de meilleurs résultats lorsque le contact se fait en présentiel, mais les jumelages en distanciel ont prouvé leur efficacité également (O'Dowd, 2011; O'Dowd et Lewis, 2016; Amirault et Deraiche, 2015; Nissen, 2019). D'ailleurs, selon une enquête menée en contexte européen auprès de 6000 membres du corps enseignant, de membres de la direction et d'autres employés d'écoles sur les jumelages virtuels (e-twinning), plus de 90 % des personnes interrogées ont déclaré que le « eTwinning a eu un impact positif sur la motivation des élèves et le travail collaboratif de ces derniers » (Kearney et Gras-Velázquez, 2017 : 10).

Enfin, nous sommes d'avis que l'humilité et la prudence sont de mise dans l'interprétation de ces résultats, comme dans tout jugement portant sur les contacts intergroupes. Pettigrew et Tropp (2011) ont d'ailleurs conclu, au terme de leur méta-analyse de 515 études, que si la plupart des contacts intergroupes contribuent à diminuer les préjugés et les conflits, ceux-ci ne sont pas la panacée permettant un vivre-ensemble harmonieux. Côté abonde dans le même sens, en affirmant qu'« on a souvent tendance à penser que ce contact est magique » alors que « l'histoire et la psychologie sociale nous apprennent que cette relation est loin d'être univoque », certaines rencontres pouvant même mener à un renforcement des préjugés (Côté, 2013 : 1).

Comme chaque rencontre sociale est unique et apporte son lot d'imprévus, des études longitudinales sont nécessaires avant d'affirmer que les effets de ces rencontres sont efficaces et durables. Et il serait surtout nécessaire que ces effets se reflètent dans le fonctionnement de la société, en général. Les voix dénonçant le racisme et la discrimination systémiques émergent de plus en plus, obligeant les responsables politiques et administratifs à admettre cette réalité. Le jour où tous les individus de la société uniront leurs voix pour déclarer que ce problème est réglé, nous pourrions affirmer que ces interventions auront constitué un succès.

CONCLUSION

Dans le cadre de la présente étude, un dispositif d'apprentissage collaboratif interculturel réunissant des apprenants anglophones et francophones a été élaboré et mis à l'essai auprès d'un groupe du niveau 2 en FLS et d'un groupe du niveau 4 en FLS, d'un établissement collégial anglophone. L'objectif a été d'évaluer l'impact de ce dispositif sur la motivation et l'intérêt des élèves pour l'apprentissage du français de même que sur leurs attitudes à l'égard de la communauté L2. Le développement de la compétence de communication interculturelle des élèves a également été visé.

Pour ce faire, un questionnaire a été administré aux élèves des groupes expérimentaux (ayant vécu le dispositif d'intervention) du niveau 2 (n=30) et du niveau 4 (n=32), de même qu'aux élèves d'un groupe témoin (ayant suivi un cours régulier du niveau 2) (n=28) au début et à la fin du trimestre. Pour trianguler les résultats et apporter des nuances aux résultats quantitatifs, on a posé des questions à développement aux participants à l'étude dont les réponses ont été soumises à une analyse thématique et de contenu.

Les résultats ont révélé que le dispositif d'intervention a eu un impact positif sur la motivation des participants anglophones à apprendre le FLS et sur leurs attitudes à l'égard de la communauté francophone et de sa langue, ainsi qu'un impact positif sur l'intérêt des participants francophones à apprendre le français. De plus, les propos des participants des deux groupes expérimentaux ont souligné leur plaisir d'avoir travaillé ensemble, d'avoir fait des découvertes grâce à l'autre et d'avoir développé une sensibilité interculturelle.

Bien qu'il s'agisse d'une étude exploratoire à petite échelle, ses résultats sont prometteurs. Ceux-ci montrent que la coopération interculturelle en contexte scolaire peut conduire au rapprochement des communautés, leur permettant une renégociation des frontières (Magnan et Lamarre, 2016 : 7). Grâce aux projets collaboratifs, la culture est vécue de manière dynamique, en action, et les compétences disciplinaires et sociales

sont mobilisées dans le but de réaliser une tâche complexe favorisant la pluralité des voix et l'approche de l'altérité. Il en résulte une amélioration de la motivation et de l'intérêt pour faire des apprentissages essentiels à l'épanouissement social et professionnel dans la société.

Les résultats nous amènent à souligner la nécessité d'une pédagogie expérientielle en enseignement des langues qui favorise les interactions authentiques avec l'Autre. Nous pensons que l'enseignement d'une langue ne peut pas être exclusivement axé sur la maîtrise du code linguistique, mais qu'il devrait favoriser également les rencontres entre les locuteurs de différents groupes linguistiques afin de leur permettre d'articuler ensemble leur vision du monde.

Contribution sociale

Le dispositif pédagogique expérimenté amène les élèves à consolider leurs compétences langagières et de communication interculturelle, ce qui contribue à les outiller linguistiquement et culturellement pour leur permettre de mieux fonctionner au sein de la société à long terme.

Comme cette étude amène les apprenants à collaborer afin de trouver des solutions pour régler des problèmes sociétaux, elle contribue à sensibiliser les élèves à l'identité collective de même qu'aux enjeux de la communauté et aux solutions possibles pour y remédier, favorisant ainsi le développement de leurs qualités humaines et relationnelles, telles que l'empathie, le leadership, la capacité à résoudre des problèmes, etc.

Cette étude, qui met l'accent sur l'engagement social et la citoyenneté culturelle, répond au besoin pédagogique d'offrir aux apprenants des occasions menant à leur développement global.

Contribution scientifique

Cette étude confirme certains éléments déjà rapportés dans les écrits consacrés aux contacts intergroupes dans le monde. Au Québec, à notre connaissance, elle constitue

la première source de données quantitatives et qualitatives permettant de consigner de l'information sur l'application de l'approche ACI à l'enseignement du FLS au niveau collégial.

Limites de l'étude

En dépit de ces forces, l'étude a certaines limites qu'il importe de mentionner ici.

En premier lieu, à cause de la pandémie, les activités du dispositif d'intervention ont nécessité des ajustements rapides, sur un fond d'anxiété générale provoquée par le confinement, fait qui a pu déstabiliser les participants. Par exemple, le projet de recherche créative a dû être réalisé entièrement à distance, ce qui a nécessité un apprentissage rapide du fonctionnement des plateformes de collaboration. De plus, il avait été prévu que les enseignantes remplissent des fiches d'observation lors de chaque séance de travail collaboratif en présentiel et qu'elles tiennent un journal de bord. Une fois les activités déplacées en ligne, il a été difficile pour les enseignantes d'observer la progression des attitudes des élèves lors des interactions au sein de leurs communautés d'apprentissage et d'en tirer des conclusions.

En deuxième lieu, comme les élèves ont dû répondre au questionnaire post-test en ligne pendant la période chargée des examens finaux, il a été difficile d'avoir un nombre élevé de participants. Or, la petite taille de l'échantillon des groupes expérimentaux limite la généralisation des résultats.

En troisième lieu, le choix du GE2 et du GT2 pourrait être problématique, en ce sens que la chercheuse étant aussi l'enseignante de ces groupes, la désirabilité sociale a pu constituer un biais. La chercheuse a tenté de diminuer ce biais en expliquant clairement aux élèves l'importance de répondre honnêtement aux questionnaires pour le bien de la recherche. De plus, elle a expliqué en détail les modalités qui assurent l'anonymat lors du traitement des données.

Recherches à venir et recommandations

Les résultats de la présente étude ouvrent la voie à de nouveaux projets de recherche.

En premier lieu, la même intervention devrait être répétée dans des conditions normales d'enseignement en présentiel.

En deuxième lieu, il est recommandé de prévoir un groupe témoin pour le GE4 également.

En troisième lieu, il est recommandé qu'un même enseignant donne les deux cours du niveau 2 (le GE2 et le GT2) et qu'un même enseignant donne les deux cours du niveau 4 (le GE4 et le GT4). Par ailleurs, pour éviter les biais de désirabilité sociale des participants, le chercheur ne devrait pas compter parmi les enseignants des groupes participants à l'étude.

En quatrième lieu, les résultats de cette étude montrent que l'ACI a un impact positif sur la motivation et les attitudes des étudiants anglophones à l'égard de la communauté francophone et de sa langue. Il serait souhaitable maintenant de prendre des mesures de l'impact de cette approche sur le rendement et la réussite en FLS, et cela, pour toutes les habiletés (production orale, production écrite, compréhension orale, compréhension écrite).

En cinquième lieu, il serait intéressant d'ajouter au volet qualitatif de l'étude des entrevues semi-dirigées menées auprès des élèves des groupes expérimentaux, mais également auprès de leurs enseignants.

En sixième lieu, une étude longitudinale serait souhaitable afin de confirmer les effets des contacts intergroupes sur les variables mesurées dans cette étude et saisir les moindres détails en vue d'améliorer l'approche.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (2010). *L'éducation interculturelle* (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ainley, M. (2006). Connecting with Learning: Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, 18, 391-405.
- Ainley, M., Hidi, S. et Berndorff D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561.
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. MA: Addison-Wesley.
- Amireault, V. (2002). *Étude comparative des représentations culturelles des étudiants de niveaux débutant, intermédiaire et avancé des collèges anglophones publics de Montréal envers la langue française et les Québécois dont la langue d'usage est le français*. Montréal : Université McGill.
- Amireault, V. et Deraîche, M. (2015). Jumelage en ligne. Une expérience de communication interculturelle. Dans Carignan, N., Deraîche, M. et Guillot, M.-C. (dir.), *Jumelages interculturels: communication, inclusion et intégration*, 131–144. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Aubrey, S. (2016). Measuring Flow in the EFL Classroom: Learners' Perceptions of Inter- and Intra-Cultural Task-Based Interactions. *TESOL Quarterly*, 51(3), 661-692. Récupéré du site : <https://doi.org/10.1002/tesq.387>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(3), 307-359.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Bauman, Z. (2006). *La Vie liquide*. Arles : Éditions du Rouergue.
- Bauman, Z. et T. Leoncini. (2018). *Les enfants de la société liquide*. Paris : Fayard.

Blommaert, J. et Verschueren, J. (1998). The role of language in European nationalist ideologies. Dans B. Schieffelin, K. A. Woolard and P. V. Kroskrity (dir.), *Language ideologies: Practice and theory*, 189-210. Oxford: Oxford University Press.

Bourhis, R. Y. (2012). Psychologie sociale des relations entre les communautés francophones et anglophones du Québec : de la vitalité au linguicisme. Dans R. Y. Bourhis (dir.), *Déclin et enjeux des communautés de langue anglaise du Québec*. Ottawa : Patrimoine canadien.

Bourhis, R. Y., Carignan, N. et Sioufi, R. (2013). Sécurité identitaire et attitudes à l'égard de l'autre chez de futurs enseignants. Dans McAndrew, M. et Potvin, M. (dir.) *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 117-134.

Bourhis, R. Y., Carignan N., Sioufi, R. (2015). Acculturation et jumelage interculturel dans la formation à l'enseignement. Dans Carignan, N., Deraïche, M. Guillot, M.-C. (dir.) *Jumelages interculturels*, 15-32. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Bourhis, R. Y. et Foucher, P. (2012). *The Decline of the English School System in Quebec*. Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities (ICRML/CIRLM). Moncton: New Brunswick.

Bourhis, R. Y., Moise, C., Perreault, S. et Sénécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.

Bourhis, R. Y., Sioufi, R. (2017). Assessing forty years of language planning on the vitality of the Francophone and Anglophone communities of Quebec. *Multilingua*, 36(5), 627–661, De Gruyter Mouton.

Cabot, I. (2009). *Évaluez l'intérêt de vos étudiants en français! (Validation du Questionnaire sur l'appréciation du français.)*. Communication présentée à l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Ottawa. Récupéré du site : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34754/cabot-evaluez-interet-etudiants-francais-affiche-Acfas-2009.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Cabot, I. (2010). *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*. Rapport de recherche PAREA. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

Campeau-Devlin, M. et Popica, M. (2020a). *Représenter le Big Nous : approche collaborative interculturelle en classe de français langue seconde*. Cahier de l'élève, niveau intermédiaire. Éditeur John Abbott College. Récupéré du site : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37925/eleve-inter-approche-collabo-interculturelle-FLS-JAC-2020.pdf>

Campeau-Devlin, M. et Popica, M. (2020b). Représenter le *Big Nous* : approche collaborative interculturelle en classe de français langue seconde. Cahier de l'enseignant.e, niveau intermédiaire. Éditeur John Abbott College. Récupéré du site : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37927/prof-inter-approche-collabo-interculturelle-FLS-JAC-2020.pdf>

Campeau-Devlin, M. et Popica, M. (2020c). *Représenter le Big Nous : approche collaborative interculturelle en classe de français langue seconde*. Cahier de l'élève, niveau avancé. Éditeur John Abbott College. Récupéré du site : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37924/eleve-avance-approche-collabo-interculturelle-FLS-JAC-2020.pdf>

Campeau-Devlin, M. et Popica, M. (2020d). *Représenter le Big Nous : approche collaborative interculturelle en classe de français langue seconde*. Cahier de l'enseignant.e, niveau avancé. Éditeur John Abbott College. Récupéré du site : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37926/prof-avance-approche-collabo-interculturelle-FLS-JAC-2020.pdf>

Carignan, N., Deraïche, M. et Guillot M.-C. (2015). *Jumelages interculturels*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Cassels, D. Gilleran, A., Morvan, C. et S. Santi. (2015). *Génération eTwinning*. Bruxelles : Bureau d'assistance européen pour eTwinning. Récupéré du site : <https://www.etwinning.net/eun-files/generation/fr.pdf>

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.

Castellotti, V. (2019). Regards croisés : Comment reconsidérer aujourd'hui les enjeux des langues à l'école? Dans *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères. Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves?* CNESCO
Récupéré du site : <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes-etrangeres-comment-mieux-accompagner-les-eleves/>

Chapelle, C. A. et Sauro, S. (dir.). (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Clément, R., Dörnyei, Z. et Noels, K. A. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe/Éditions Didier. Récupéré du site : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux Descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré du site : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Coste, D. et Cavalli, M. (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(2). Récupéré du site : https://www.researchgate.net/publication/327693997_Retour_sur_un_parcours_autour_de_la_mediation

Côté, B. (2005). *Étude des rapports entre jeunes « francophones » et « anglophones » dans des collèges anglophones du Québec*. Université de Montréal.

Côté, B. (2007). *Évaluation de trois formes d'un programme de jumelage entre des écoles primaires francophones et des écoles primaires anglophones de la région de Montréal*. Projet de recherche pour le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec, soumis au Comité d'Éthique de l'Université de Sherbrooke.

Côté, B. (2009). Les contacts intergroupes : de la théorie à la pratique. Dans Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport du Québec et Learn-Québec. *PÉLIQ-AN (Programme d'échanges linguistiques intra Québec – approche nouvelle)*. Récupéré du site : https://hosted.learnquebec.ca/peliqan/wp-content/uploads/sites/8/2014/03/contacts_intergroupes.pdf

Côté, B. (2013). *Les conditions nécessaires aux contacts intergroupes positifs : comment maximiser les bénéfices et éviter les pièges?*. Montréal : Centre d'études ethniques des universités montréalaises.

Côté, B., Lamarre, P., Razakamanana, A. N. (2016). Option-études Châteauguay : bilan de l'impact à moyen terme d'un programme de scolarisation commune d'élèves du secteur francophone et du secteur anglophone, sur les rapports intercommunautaires et l'identité. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 7, 170–194. Récupéré du site : <https://doi.org/10.7202/1036421ar>

Côté, B. et Mettewie, L. (2008). Les relations entre membres de communautés linguistiques dans le contexte scolaire et communautaire : regards croisés sur Montréal et Bruxelles. *Éducation et Francophonie*, XXXVI(1), 5-24. Récupéré du site : <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2008-v36-n1-ef2292/018087ar/>

Coyle, S. (2017). *Virtual Team Teaching: A Collaborative Approach*. Montréal: Chenelière Éducation.

Crawley, C., Dumitru, P. et Gilleran, A. (dir.). (2007). *Apprendre avec l'action et eTwinning*. Bruxelles : Bureau d'assistance européen pour eTwinning. Récupéré du site :

http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/IMG/pdf/apprendre_2007.pdf

Crawley, C., Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.

Cummins, J., Early, M. (dir.) (2011). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. London : Institute of Education Press.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Darvin, R. et Norton, B. (2016). Investment and Language Learning in the 21st Century. *Langage et Société*, 157(3), 19–38. Récupéré du site :
<http://doi.org/10.3917/lis.157.0019>

Davis, A. (2017). *Revolution today*. CCCB, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. Récupéré du site : <https://www.cccb.org/en/activities/file/revolution-today/227336>

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.

Derivry-Plard, M. (dir.). (2017). La télécollaboration interculturelle. *Les Langues Modernes*, 1.

Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education*. London: Palgrave MacMillan.

Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Dervin, F et Jacobsson, A. (dir.) (2020). Interculturality in Teacher Education and Training: Methodologies, Criticality, and Sustainability (dir.), *Education and Society*, 38(1). Récupéré du site :
<https://www.ingentaconnect.com/content/jnp/es/2020/00000038/00000001>

Dewey, J. (2008). *Democracy and education*. Radford, VA: Wilder Publications. (Ouvrage original publié en 1916).

- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning ? Dans P. Dillenbourg (dir.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, 1-19. Oxford: Elsevier.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans Karsenty, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Dooly, M et O'Dowd, R. (dir.). (2018). *In This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects*. Berne: Peter Lang. Récupéré du site: <https://www.peterlang.com/view/title/67965>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. Dans *Motivation, language, identity and the L2 self*, 9-42. Récupéré du site : <http://doi.org/9786611973452>
- Dörnyei, Z., Csizér, K. et Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: a Hungarian perspective*. Toronto: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., Henry, A. et Muir, C. (2016). *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focussed Interventions*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., Henry, A. (dir.) (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Doucerein, M. (2017). L2 Experience Mediates the Relation between Mainstream Acculturation Orientation and Self-Assessed L2 Competence among Migrants. *Applied Linguistics*, 1–25, Oxford University Press. Récupéré du site : <https://doi.org/10.1093/applin/amx036>
- Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100, 19–47.
- Dovidio, J., Glick, P. et Rudman, L. A. (dir.) (2005). *On the Nature of Prejudice. Fifty Years after Allport*. Malden: Blackwell.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Petite collection Maspéro.
- Gaertner, S. L., Rust, M.C., Dovidio, J. F., Bachman, B. A. et Anastasio, P. A. (1994). The contact hypothesis: The role of a common ingroup identity on reducing intergroup bias. *Small Group Research*, 25(2), 224-249.
- Gagné, P. et Popica, M. (2017). *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*. Montréal: Vanier Press. Récupéré du site :

<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34764/784777-gagne-popica-perceptions-motivation-cegepiens-fls-vanier-john-abbott-PAREA-2017.pdf>

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Baltimore: Edward Arnold.

Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.

Gardner, R. C. et Lambert, W.E. (1959). *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. Récupéré du site :
<http://ezproxy.cdc.qc.ca/docview/64358715?accountid=50242>

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.

George, S. (2001). *Apprentissage collectif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*. Lium : Université du Maine.

Gerhard, P., Gilleran, A. et Joyce, A. (dir.). (2008). *eTwinning : Aventures culturelles et linguistiques*. Bruxelles : Bureau d'assistance européen pour eTwinning.
Récupéré du site :
<https://www.yumpu.com/fr/document/read/38577042/etwinning-european-commission-europa>

Gout, M. (2017). Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des nouveaux arrivants. Dans J.-C. Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., Thalgot, P. (dir.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adults*, 187-193. Boston : De Gruyter Mouton.

Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. Harlow: Longman.

Hewstone, M. et Brown, R. (1986). *Contact and conflict in intergroup encounters*. New York: Blackwell.

Hidi, S. (1990). Interest and its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.

Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.

Holliday, A. (2010). *Intercultural Communication & Ideology*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE

- Holliday, A. (2016). *Doing and Writing Qualitative Research* (3rd ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE.
- Holliday, A. (2019). *Understanding Intercultural Communication. Negotiating a Grammar of Culture* (2nd ed.). London, New York: Routledge.
- Holliday, A. et Amadasi, S. (2020). *Making sense of the intercultural*. London, New York: Routledge.
- Holliday, A., Hyde, M. et Kullman, J. (2004). *Intercultural communication: an advanced resource book*. London, New York: Routledge.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Huver, E. (2018). Penser la médiation dans une perspective diversitaire. Médier et/ou désaccorder ? *Les cahiers de l'Acedle*, 15(2).
- Huver, E. et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues-Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. et Smith, K. (2007). The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29. Récupéré du site : https://www.researchgate.net/publication/225557996_The_State_of_Cooperative_Learning_in_Postsecondary_And_Professional_Settings
- Kearney, C. et Gras-Velázquez, À. (2017). *Summary Report. eTwinning Twelve Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners*. Dans Scimeca, S. et Gilleran, A. (dir.). Bruxelles: Central Support Service of eTwinning - European Schoolnet. Récupéré du site http://files.eun.org/etwinning/summaryreport2017/eTwinning-summary-report_final_web.pdf
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method : The use of the purposeful act in the educative process*. New York: Teachers college, Columbia university. Récupéré du site: <https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog>.
- Kinginger, C. (2004). Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and identity reconstruction. Dans Pavlenko, A. et Blackledge, A. (dir.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, 219-242. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Kramsch, C. J. (2013). Afterword. Dans B. Norton (dir.), *Identity and language learning: extending the conversation* (2nd ed.), 192-201. Bristol: Multilingual Matters.

Lamarre, P. (2002). Multilingual Montreal: Listening in on the language practices of young Montrealers, *Canadian Ethnic Studies = Études Ethniques au Canada*, 34 (3), 47-75.

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative* (2^e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Lussier, D. (2007). Theoretical bases of a conceptual framework of reference to intercultural communicative competence. *Journal of Applied Linguistics*, 4(3), 285-308.

Maffesoli, M. (1985). *La connaissance ordinaire : Précis de sociologie complet*. Paris : Librairie des Méridiens.

Magnan, M.-O. (2012a). Anglophone versus francophone? Logiques identitaires chez la jeunesse scolarisée au Québec. *International Journal of Canadian Studies*, 45–46, 17–33. Récupéré du site: <http://doi.org/10.7202/1009892ar>

Magnan, M.-O. (2012b). L'expérience sociale de l'école anglaise au Québec : Construction identitaire linguistique des jeunes à travers les interactions intergroupes. Récupéré du site : <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2012/ecole-anglaise-identite.pdf>

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design* (3rd ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation. Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

MEES, Direction de l'enseignement collégial. (2017). General Education. *Common, Specific, and Complementary to Programs Leading to a Diploma of College Studies*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré du site : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VA.pdf

MEES. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré du site : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf

MELS et Learn-Québec. *PÉLIQ-AN (Programme d'échanges linguistiques intra Québec – approche nouvelle)*.

<https://hosted.learnquebec.ca/peliqan/fr/a-propos-de-peliq-an/>

Naceur, A. et Schiefele, U. (2005). Motivation and Learning – The Role of Interest in Construction of Representation of Text and Long-term Retention: Inter-and Intraindividual Analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 155-170.

Nakamura, J. et Csikszentmihalyi, M. (2002). The Concept of Flow. Dans Snyder, C. R. et Lopez, S. J. (dir.), *Handbook of Positive Psychology*, 89-105. New York: Oxford University Press.

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.

Norton Peirce, B. (1995). Social identity, Investment and Language Learning. *Tesol Quarterly*, 29(1), 9–31.

Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning*. Harlow: Pearson Education Limited.

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.

Norton, B. et Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(04), 412-446.

O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration. Dans Jackson J. (dir.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge.

O'Dowd, R. et Lewis, T. (dir.). (2016). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. New York: Routledge.

Page-Gould, E., Mendoza-Denton, R. et Tropp, L. R. (2008). With a Little Help From My Cross-Group Friend: Reducing Anxiety in Intergroup Contexts Through Cross-Group Friendship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (5), 1080–1094.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Collin.

Pavlenko, A. (2003). 'Language of the enemy': Foreign language education and national identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 313-331.

Pavlenko, A. (2012). Multilingualism and emotions. In M. Martin-Jones, A. Blackledge and A. Creese (dir.), *The Routledge handbook of multilingualism*, 454-469.

Pettigrew, T. F. et Tropp, L. R. (2011). *When groups meet. The dynamics of intergroup contact*. New York: Psychology Press.

Pilote, A. , Magnan, M.-O. et Groff, C. (2011). Education and linguistic boundaries in Québec: Student representations and pedagogical reflections from a critical perspective, *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 4(3),1-24.
Récupéré du site:
https://www.researchgate.net/publication/235606940_Education_and_linguistic_boundaries_in_Quebec_Student_representations_and_pedagogical_reflections_from_a_critical_perspective

Popica, M. (2019). *L'apprentissage du français langue seconde par l'engagement en milieu communautaire francophone : une approche interculturelle transformatrice*. Montréal : Éditeur John Abbott College. Récupéré du site :
<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37601/popica-apprentissage-francais-langue-seconde-engagement-communautaire-milieu-francophone-john-abbott-college-2019.pdf>

Poelhuber, B. (2017). *Outil de scénarisation pédagogique*, MOOC, Université de Montréal.

Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : Maison des langues.

Puren C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique. *Intercâmbio deuxième série*, 7, 21-38.

QUÉBEC. *Charte de la langue française : RLRQ, chapitre C-11, à jour au 1er mars 2020*, Québec : Éditeur officiel du Québec, 2019, chapitre VII, art. 58.
Récupéré du site : <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11>

Ravez, C. (2019). *L'interculturel à l'école : quels cadres de référence?* Dossier de veille de l'IFÉ, 129. Lyon : ENS de Lyon. Récupéré du site : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=129&lang=fr>

Renninger, K. A. (2000). Individual Interest and its Implications for Understanding Intrinsic Motivation. Dans Sanson, C. et Harackiewicz, J. M. (dir.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. New York: Academic.

Rosen, E. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *La revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 487-498.

Ross, J., Robert, J., Brown D. (2018). *John Abbott College Survey: Are we Talking about Retention?* [Présentation Power Point]. Récupéré du site :

https://www.mcgill.ca/dialoguemcgill/files/dialoguemcgill/2_symposium2018_johnabbottcollege_conversations_en.pdf

Schiefele, U. (1999). Topic Interest, Text Representation, and Quality of Experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 3-18.

Schunk, D. H., Meece, J. L. et Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (4th ed.). Upper Saddle River: Pearson.

Soliya. (2019). *Dialogue, Discussion, and Debate*. Récupéré du site: <https://www.soliya.net/>

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, 45, 511-523.

Springer, C. (2018). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(2). Récupéré du site : <https://journals.openedition.org/ripes/1336>

Staples, M. (2007). Supporting whole-class collaborative inquiry in a secondary mathematics classroom. *CRME Publications*. Paper 1.

Stathopoulou, M. (2015). *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Stevick, E. W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. New York: Newbury House.

Taylor, D. M., Dubé, L. et Bellerose, J. (1986). Intergroup Contact in Québec: Myth or Reality? Dans Hewstone, M et Brown, R. (dir.). *Contact and conflict in intergroup encounters*, 93-106. New York : Basil Blackwell.

Verspoor, M. (2015). Initial conditions. Dans Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., Henry, A. (dir.), *Motivational dynamics in language learning*, 38–46. Bristol: Multilingual Matters.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Viau, R. (2014). Savoir motiver les étudiants. Dans Ménard, L. et St-Pierre, L. (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, 235-254. Montréal : Collection Performa.

Vieux-Fort, K. (2019). *Les parcours de jeunes francophones qui choisissent d'étudier dans un cégep anglophone : une étude rétrospective*. Québec : Université Laval.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R.W. et Davis-Kean, P. (2006). Development of Achievement Motivation. Dans Williams, D. et Lerner, R. M. (dir.) *Handbook of Child Psychology*, 4. Hoboken, New Jersey: John Wiley & sons.

Zanazanian, P. (2011). Towards developing an “Anglo-Québécois” information resource book for school history teachers in Quebec: Thoughts from a qualitative study. *Journal of Eastern Townships Studies*, 36, 69-95.

Zanna, O. et Jarry, B. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école*. Paris : Dunod.

Zarate, G. (dir.). (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

ANNEXES

ANNEXE 1 : CALENDRIER DES ACTIVITÉS DE LA SESSION DE L'HIVER 2020

Groupes 602-201-AB/05 ET 602-203-AB/06
 Titre du cours : Représenter le Big Nous¹⁶
 Enseignantes : Marianne Campeau-Devlin
 Maria Popica

Semaine	Titre de l'activité	Formule de travail
Semaine 1	Prise de contact Présentation du plan de cours <i>Comment faire la lecture d'un texte</i> Anticipation du texte 1	Pas de jumelage
DEVOIRS	Lecture du texte 1 + questionnaire	
Semaine 2	Questionnaire prétest en ligne (15 min) Travail sur le texte 1 Anticipation du texte 2 Formation des équipes de jumelage	Pas de jumelage
DEVOIRS	Lecture du texte 2 + une partie des questions	
Semaine 3	Travail sur le texte 2 <i>Chercher des arguments dans un texte</i> Anticipation du texte 3	Pas de jumelage
	1 ^{re} rencontre de jumelage (activités brise-glace)	Jumelage
DEVOIRS	Lecture texte 3 + rédaction d'une lettre (à remettre à la semaine 5)	
Semaine 4	Travail sur le texte 3 <i>Principes de base de la citation</i> <i>L'argumentation (suite) et éléments du texte expressif</i> Anticipation du texte 4	Pas de jumelage
	2 ^e rencontre de jumelage (ateliers théâtraux)	Jumelage
DEVOIRS	Lecture texte 4 + questionnaire	

¹⁶ Le titre du cours a été inspiré par une intervention de Benoît Côté, dans le cadre du colloque *Perspectives d'avenir – Looking Ahead: What now for French Immersion?* organisé en 2016 par Canadian Parents for French et Le Commissariat aux langues officielles.

Semaine 5	Travail sur le texte 4	Pas de jumelage
	<i>Fast Friends</i>	Jumelage
DEVOIRS	Production écrite formative + préparation au contrôle	
Semaine 6	Présenter le projet/Remue-méninge Revenir sur les stratégies de lecture Contrôle sur les quatre premiers textes	Pas de jumelage
DEVOIRS	Lecture des trois textes (5, 6, 7)	
Semaine 7	Rétroaction sur la production écrite formative	Pas de jumelage
	3 ^e rencontre de jumelage Cercle de lecture (textes 5, 6, 7)	Jumelage
Semaine 8	Présenter le projet/Remue-méninge Conférence	Jumelage
Semaine 9	Travail sur le projet de recherche	Jumelage
Semaine 10	Travail sur le projet de recherche	Jumelage
Semaine 11	Production écrite sommative	Pas de jumelage
Semaine 12	Travail sur le projet de recherche	Jumelage
Semaine 13	Questionnaire posttest en ligne (15 min) Travail sur le projet de recherche	Jumelage
Semaine 14	Présentation des projets en équipes	Jumelage
Semaine 15	Présentation des projets en équipes	Jumelage

ANNEXE 2 : CERTIFICAT DE FORMATION EN ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Groupe en éthique
de la recherche
Piloter l'éthique de la recherche humaine

EPTC 2: FER



Certificat d'accomplissement

Ce document certifie que

Maria Popica

*a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils :
Éthique de la recherche avec des êtres humains :
Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)*

25 novembre, 2019

http://www.pre.ethics.gc.ca/fra/education_tutorial-didacticiel.html

ANNEXE 3 : CERTIFICAT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE À LA RECHERCHE DU
CÉGEP JOHN-ABBOTT



Name of Applicant: Maria Popica

Institution: John Abbott College

Title of Project: Apprentissage collaboratif interculturel en classe de
français langue seconde

Certificate Number: JACREB201912

Valid from: January 29th 2020, January 29th, 2021

Email: maria.popica@johnabbott.qc.ca

The members of the John Abbott College Research Ethics Board have examined the application and consider the experimental procedures as outlined by the applicant to be acceptable on ethical grounds for research involving human participants. A final report summarizing the findings must be submitted to John Abbott College within six months of the completion of the study. This approval of research ethics does not guarantee that CEGEP John Abbott College will provide access to any institutional services, such as Data Mining.

Co-Chairs: Laura Shillington and Shireef Darwish

ANNEXE 4 : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT



CONSENT FORM (GE2)

Apprentissage collaboratif interculturel en classe de français langue seconde

INTRODUCTION AND PURPOSE

My name is Maria Popica. I am a faculty member at John Abbot College in the Department of French. I would like to invite you to take part in my research study, which concerns the role of intercultural collaborative work on learning French as a second language.

WHAT YOU ARE BEING ASKED TO DO

You are being asked to voluntarily complete this on-line survey at week 2 and 12. It involves multiple choice questions about your experience as a speaker and learner of French as a second language in school and in your life. It takes about 15 minutes to complete. In order for all of your answers to be collected you must go to the end of the survey and click 'submit survey'. This will demonstrate your full consent to participation.

POTENTIAL BENEFITS

There is no direct benefit to you for taking part in this study. It is hoped that the research will improve French teaching methods.

WHAT ARE THE POTENTIAL RISKS TO YOU

There is no known risk associated with your participation in this research. You may simply wish not to answer some questions. You are free to decline to answer any questions you do not wish to answer or stop participating at any time by closing your browser. If you close your browser before getting to the end of the survey and do not confirm your consent to participate at the end of the survey by clicking the 'submit' button your information collected up to that point will not be used.

YOUR IDENTITY WILL BE ANONYMOUS

The survey is anonymous and as such will not be collecting information that will easily identify you, like your name or other unique identifiers. Although your Internet Protocol (IP) address can be tracked through the survey platform, the researcher/s will not be collecting this information. Your IP address may be observed only to ensure that one individual is not completing the survey multiple times.

HOW YOUR INFORMATION WILL BE PROTECTED AND STORED

This survey uses Google which is a United States of American (USA) company. Consequently, USA authorities under the provisions of the Patriot Act may access the survey data.

To further protect your information, data stored by the researcher will be password protected and/or encrypted. Data will be shared with the professional analyst hired for the project. Google Drive will be used to share electronic data amongst researcher and analyst.

Only the researcher named in this study and the professional analyst will have access to the data as collected. Any future publications will include collective information (i.e., aggregate data). Your individual responses (i.e., raw data) will not be shared with anyone outside of the research team.

When the research is completed, the researcher will keep the data for up to 5 years after the study is over.

INCENTIVE FOR PARTICIPATION

You will not be paid for taking part in this study.

YOUR RIGHTS AS A RESEARCH PARTICIPANT

Participation in research is completely voluntary and you can withdraw your consent at any point *up to* clicking the submit button at the end of the survey. However, because the survey is anonymous, once you click the submit button at the end of the survey the researchers will not be able to determine which survey answers belong to you so your information cannot be withdrawn after that point.

Please note, that by clicking submit at the end of the study you are providing your consent for participation. By consenting to participate you are not waiving any of your legal rights as a research participant.

QUESTIONS

If you have any questions about this research, please feel free to contact the researcher.

Maria Popica
514-457-6610#5037
maria.popica@johnabbott.qc.ca

If you have any questions about your rights or treatment as a research participant in this study, please contact the John Abbott College Research Ethics Board at REB@johnabbott.qc.ca.

Please print a copy of this page for your future reference.



CONSENT FORM (GE4)

Apprentissage collaboratif interculturel en classe de français langue seconde

INTRODUCTION AND PURPOSE

My name is Maria Popica. I am a faculty member at John Abbot College in the Department of French. I would like to invite you to take part in my research study, which concerns the impact of intercultural collaborative work on learning French as a second language.

WHAT YOU ARE BEING ASKED TO DO

You are being asked to voluntarily complete this on-line survey at week 2 and 12. It involves multiple choice questions about your interest in learning French in college. It takes about 15 minutes to complete. In order for all of your answers to be collected you must go to the end of the survey and click 'submit survey'. This will demonstrate your full consent to participation.

POTENTIAL BENEFITS

There is no direct benefit to you for taking part in this study. It is hoped that the research will improve French teaching methods.

WHAT ARE THE POTENTIAL RISKS TO YOU

There is no known risk associated with your participation in this research. You may simply wish not to answer some questions. You are free to decline to answer any questions you do not wish to answer or stop participating at any time by closing your browser. If you close your browser before getting to the end of the survey and do not confirm your consent to participate at the end of the survey by clicking the 'submit' button your information collected up to that point will not be used.

YOUR IDENTITY WILL BE ANONYMOUS

The survey is anonymous and as such will not be collecting information that will easily identify you, like your name or other unique identifiers. Although your Internet Protocol (IP) address can be tracked through the survey platform, the researcher/s will not be collecting this information. Your IP address may be observed only to ensure that one individual is not completing the survey multiple times.

HOW YOUR INFORMATION WILL BE PROTECTED AND STORED

This survey uses Google which is a United States of American (USA) company. Consequently, USA authorities under the provisions of the Patriot Act may access the survey data.

To further protect your information, data stored by the researcher will be password protected and/or encrypted. Data will be shared with the professional analyst hired for the project. Google Drive will be used to share electronic data amongst researcher and analyst.

Only the researcher named in this study and the professional analyst will have access to the data as collected. Any future publications will include collective information (i.e., aggregate data). Your individual responses (i.e., raw data) will not be shared with anyone outside of the research team.

When the research is completed, the researcher will keep the data for up to 5 years after the study is over.

INCENTIVE FOR PARTICIPATION

You will not be paid for taking part in this study.

YOUR RIGHTS AS A RESEARCH PARTICIPANT

Participation in research is completely voluntary and you can withdraw your consent at any point *up to* clicking the submit button at the end of the survey. However, because the survey is anonymous, once you click the submit button at the end of the survey the researchers will not be able to determine which survey answers belong to you so your information cannot be withdrawn after that point.

Please note, that by clicking submit at the end of the study you are providing your consent for participation. By consenting to participate you are not waiving any of your legal rights as a research participant.

QUESTIONS

If you have any questions about this research, please feel free to contact the researcher.

Maria Popica
514-457-6610#5037
maria.popica@johnabbott.qc.ca

If you have any questions about your rights or treatment as a research participant in this study, please contact the John Abbott College Research Ethics Board at REB@johnabbott.qc.ca.

Please print a copy of this page for your future reference.

ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX GE2

In which program are you enrolled?

What is your gender?

- Woman
- Man
- Other (non-binary gender)

How old are you?

- 16 to 20
- 21 to 25
- 26 to 40
- 41 or above

What languages do you speak? Write the order in which you learned them (e.g., 1-English; 2-French; 3-Italian)

About how many French-speaking friends or close relations do you have?

- 0
- 1 to 3
- 4 to 6
- 7 to 10
- More than 10

About how many hours per week do you communicate WITH THEM in French on average?

- 0
- 1 to 2
- 2 to 3
- 3 to 4
- More than 4

About how many hours per week do you communicate with friends or close relations in any language?

- 0
- 1 to 2
- 2 to 3
- 3 to 4
- More than 4

ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE FRENCH IN MY LIFE (FiML)

1. I really enjoy learning French.
2. I have a role to play in the preservation of French in Quebec.
3. I study French because close friends of mine think it is important.
4. I can imagine myself having a discussion in French with French-speaking people.
5. French is an important part of the school programme.
6. If French were not mandatory, I would never have chosen to learn it.
7. I feel that I am able to communicate in French with my colleagues/clients in my professional field.
8. I feel that I am able to do a presentation in French related to my professional expertise to colleagues/clients.
9. I feel that I am able to apply my French proficiency in real-life situations.
10. I like the atmosphere of my French class.
11. I am not able to understand a film in French.
12. I feel that I am able to negotiate the purchasing of a product in French.
13. I hate hearing the French accent spoken in Quebec.
14. I feel that I am able to speak French accurately (e.g., without grammatical errors).
15. I feel that I am able to help a Francophone tourist find his/her way around the city.
16. It will have a negative impact on my life if I don't learn French.
17. I feel that I am good in French.
18. I've resisted learning French because it's mandatory.
19. English-speaking Quebecers should make a greater effort to learn the French language.
20. Learning Quebec French (e.g., the French language used by Quebecers) makes me proud.
21. I consider learning French important because the people I respect think that I should do it.
22. I find learning French really interesting.
23. I plan to learn as much French as possible.
24. Whenever I think of my future career, I imagine myself using French.
25. I would like to know more French-speaking Quebecers.
26. Learning French should not be mandatory.
27. Studying French is important to me because an educated person is supposed to be able to speak French.
28. If I fail to learn French, I'll be letting other people down.
29. I can imagine myself writing French e-mails/letters fluently.
30. If the French spoken in Quebec were to disappear, it would not be a great loss.
31. I can imagine myself speaking French with international friends or colleagues.
32. French is too difficult a language for me to invest my time and my energy to master.
33. I would like to know more about people from French-speaking countries.

34. I can imagine myself living abroad and using French effectively for communicating with the locals.
35. French-speaking Quebecers are a very sociable, warm-hearted and creative people.
36. The more I get to know French-speaking Quebecers, the more I want to be fluent in their language.
37. The French spoken in Quebec should be more preserved.

ANNEXE 7 : QUESTIONNAIRE FiML - PAR CATÉGORIES

Motivation (s01+s02+s03)

The Ideal L2 Self (Dörnyei) se01
4a. I can imagine myself having a discussion in French with French speaking people.
24b. Whenever I think of my future career, I imagine myself using French.
29c. I can imagine myself writing French e-mails/letters fluently.
31d. I can imagine myself speaking French with international friends or colleagues.
34e. I can imagine myself living abroad and using French effectively for communicating with the locals.

The Ought-to L2 Self (Dörnyei) se02
3a. I study French because close friends of mine think it is important.
16b. It will have a negative impact on my life if I don't learn French.
21c. I consider learning French important because the people I respect think that I should do it.
27d. Studying French is important to me because an educated person is supposed to be able to speak French.
28e. If I fail to learn French, I'll be letting other people down.

Attitudes Towards Learning French (Dörnyei; Gardner) se03
1a. I really enjoy learning French.
5b. French is an important part of the school programme.
6c. If French were not mandatory, I would never have chosen to learn it. (Inversé)
10d. I like the atmosphere of my French class.
18e. I've resisted learning French because it's mandatory. (Inversé)
22f. I find learning French really interesting.
23g. I plan to learn as much French as possible.
26h. Learning French should not be mandatory. (Inversé)
32i. French is too difficult a language for me to invest my time and my energy to master. (Inversé)

Perceptions of Linguistic Competence (Gagné et Popica) se04
7a. I feel that I am able to communicate in French with my colleagues/clients in my professional field.
8b. I feel that I am able to do a presentation in French related to my professional expertise to colleagues/clients.
9c. I feel that I am able to apply my French proficiency in real-life situations.
11d. I am not able to understand a film in French. (Inversé)
12e. I feel that I am able to negotiate the purchasing of a product in French.
14f. I feel that I am able to speak French accurately (e.g., without grammatical errors).
15g. I feel that I am able to help a Francophone tourist find his/her way around the city.
17h. I feel that I am good in French.

Attitudes Toward L2 Community (Gardner) se05
19a. English-speaking Quebecers should make a greater effort to learn the French language.
25b. I would like to know more French-speaking Quebecers.
33c. I would like to know more about people from French-speaking countries.
35d. French-speaking Quebecers are a very sociable, warm-hearted and creative people.
36e. The more I get to know French-speaking Quebecers, the more I want to be fluent in their language.

Attitudes towards French spoken in Quebec (Gagné et Popica) se06
2a. I have a role to play in the preservation of French in Quebec.
13b. I hate hearing the French accent spoken in Quebec. (Inversé)
20c. Learning Quebec French (e.g., the French language used by Quebecers) makes me proud.
30d. If the French spoken in Quebec were to disappear, it would not be a great loss. (Inversé)
37e. The French spoken in Quebec should be more preserved.

ANNEXE 8 : QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX GE4

Dans quel programme êtes-vous inscrit.e?

À quel genre vous identifiez-vous?

Femme

Homme

Genre non-binaire

Quel âge avez-vous?

16 à 20 ans

21 à 25 ans

26 à 40 ans

41 ans ou plus

Quelles langues parlez-vous? Précisez dans quel ordre vous les avez apprises? (ex: 1- Français; 2- Anglais; 3-Italien)

Environ combien d'amis ou de connaissances proches anglophones avez-vous?

0

1 à 3

4 à 6

7 à 10

Plus de 10

Combien d'heures en moyenne par semaine communiquez-vous AVEC EUX en anglais?

0

1 à 2

2 à 3

3 à 4

Plus de 4

Combien d'heures en moyenne par semaine communiquez-vous avec des amis ou des connaissances proches, peu importe la langue?

0

1 à 2

2 à 3

3 à 4

Plus de 4

ANNEXE 9 : QUESTIONNAIRE SUR L'APPRÉCIATION DU FRANÇAIS (QAF) - PRÉTEST

Voici des énoncés avec lesquels vous pouvez être en accord ou en désaccord. À l'aide de l'échelle de 1 à 7, indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés en choisissant le chiffre approprié au-dessous de chaque énoncé. Nous vous prions d'être honnête dans vos réponses. L'échelle de 7 points s'interprète comme suit :

1=Pas du tout en accord; 7=Très fortement en accord

1. J'ai toujours été fasciné(e) par la langue française.
2. Je veux passer à travers ce cours en faisant le moins de travail possible.
3. Je suis vraiment enthousiaste à l'idée de suivre ce cours de français.
4. J'aime les cours de français.
5. Je suis bon (bonne) en français.
6. Je crois que ce qu'on va étudier dans ce cours de français sera important pour moi.
7. J'éprouve du plaisir à étudier les cours de français.
8. Je veux faire aussi peu de travail que possible dans ce cours.
9. Je veux seulement éviter d'avoir une note basse dans ce cours.
10. Je crois que je vais réussir ce cours avec une très bonne note.
11. J'aime en apprendre plus sur la langue française.
12. Je crois que ce qu'on va étudier dans ce cours de français en vaudra la peine.
13. Je pense que la langue française, c'est très intéressant.
14. Pour mon avenir, il est utile d'étudier les cours de français.
15. Dans un cours comme celui-ci, je préfère le contenu qui me pose un défi, je peux alors apprendre de nouvelles choses.
16. Je ne veux pas travailler fort dans ce cours.
17. Je veux seulement éviter d'être faible dans ce cours.
18. En français, je suis parmi les meilleurs.
19. La langue française me fascine.
20. J'aime beaucoup ça lorsque quelque chose que j'apprends dans ce cours me donne envie d'en savoir plus.
21. Ce qui m'importe avant tout dans ce cours c'est de ne pas me sentir incompetent.
22. J'aime apprendre des choses sur la langue française.
23. Je préfère étudier les cours de français.
24. Mon but dans cette classe est d'apprendre le plus que je peux à propos du français.
25. Je ne suis pas très bon (bonne) en français.

(Source : Cabot, 2010)

ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA COMMUNAUTÉ ANGLOPHONE (ACA)

Voici des énoncés avec lesquels vous pouvez être en accord ou en désaccord. À l'aide de l'échelle allant de 1 (Pas du tout en accord) à 6 (Très fortement en accord), indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés en choisissant le chiffre approprié au-dessous de chaque énoncé.

1. Les Québécois francophones devraient faire plus d'effort pour apprendre l'anglais.
2. J'aimerais connaître plus de Québécois anglophones.
3. J'aimerais savoir davantage sur les gens des pays anglophones.
4. Les Québécois anglophones sont sociables, chaleureux et créatifs.
5. Plus je connais les Québécois anglophones, plus je voudrais parler leur langue couramment.

ANNEXE 10 : QUESTIONNAIRE SUR L'APPRÉCIATION DU FRANÇAIS (QAF) –
PRÉTEST-PAR CATÉGORIES

Intérêt personnel pour la langue française (IPF)

La langue française me fascine.
Je pense que la langue française, c'est très intéressant.
J'aime apprendre des choses sur la langue française.
J'aime en apprendre plus sur la langue française.
J'ai toujours été fasciné(e) par la langue française.

Buts d'évitement en regard du travail (BET)

Je veux faire aussi peu de travail que possible dans ce cours.
Je veux passer à travers ce cours en faisant le moins de travail possible.
Je ne veux pas travailler fort dans ce cours.

Perception de compétence (PC)

En français, je suis parmi les meilleurs.
Je suis bon (bonne) en français.
Je ne suis pas très bon (bonne) en français.
Je crois que je vais réussir ce cours avec une très bonne note.

Buts d'évitement en regard de la performance (BEP)

Je veux seulement éviter d'être faible dans ce cours.
Je veux seulement éviter d'avoir une note basse dans ce cours.
Ce qui m'importe avant tout dans ce cours c'est de ne pas me sentir incompetent.

Utilité et importance (UI)

Je crois que ce qu'on va étudier dans ce cours de français sera important pour moi.
Je crois que ce qu'on va étudier dans ce cours de français en vaudra la peine.
Pour mon avenir, il est utile d'étudier les cours de français.

Intérêt situationnel pour les cours de français (ISF)

J'aime les cours de français.
J'éprouve du plaisir à étudier les cours de français.
Je suis vraiment enthousiaste à l'idée de suivre ce cours de français.
Je préfère étudier les cours de français.

Buts de maîtrise (BM)

Dans un cours comme celui-ci, je préfère le contenu qui me pose un défi, je peux alors apprendre de nouvelles choses.
J'aime beaucoup ça lorsque quelque chose que j'apprends dans ce cours me donne envie d'en savoir plus.
Mon but dans cette classe est d'apprendre le plus que je peux à propos du français.

Attitudes à l'égard de la communauté L2
Les Québécois francophones devraient faire plus d'effort pour apprendre l'anglais.
J'aimerais connaître plus de Québécois anglophones.
J'aimerais savoir davantage sur les gens des pays anglophones.
Les Québécois anglophones sont sociables, chaleureux et créatifs.
Plus je connais les Québécois anglophones, plus je voudrais parler leur langue couramment.

ANNEXE 11 : QUESTIONNAIRE SUR L'APPRÉCIATION DU FRANÇAIS (QAF) – POST-TEST

Voici des énoncés avec lesquels vous pouvez être en accord ou en désaccord. À l'aide de l'échelle de 1 à 7, indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés en choisissant le chiffre approprié au-dessous de chaque énoncé. Il est important de répondre à toutes les questions. Votre première impression est importante. Lisez attentivement chacune des questions mais répondez rapidement, sans revenir sur votre réponse pour y apporter des changements. Nous vous prions d'être honnête dans vos réponses. L'échelle de 7 points s'interprète comme suit :

1=Pas du tout en accord; 7=Très fortement en accord

1. J'ai toujours été fasciné(e) par la langue française.
2. J'ai passé à travers ce cours en faisant le moins de travail possible.
3. Je trouve que ce cours de français a été très enthousiasmant.
4. Je suis bon (bonne) en français.
5. Généralement, j'avais hâte de venir à ce cours.
6. Ce qu'on a étudié dans ce cours de français sera important pour moi.
7. J'ai fait aussi peu de travail que possible dans ce cours.
8. Je veux seulement éviter d'avoir une note basse dans ce cours
9. Je crois que je vais réussir ce cours avec une très bonne note.
10. J'aime en apprendre plus sur la langue française.
11. J'ai trouvé ce cours intéressant.
12. Je pense que la langue française, c'est très intéressant.
13. Pour mon avenir, il est utile d'étudier les cours de français.
14. Dans un cours comme celui-ci, je préfère le contenu qui me pose un défi, je peux alors apprendre de nouvelles choses.
15. Je ne veux pas travailler fort dans ce cours.
16. Je veux seulement éviter d'être faible dans ce cours.
17. En français, je suis parmi les meilleurs.
18. La langue française me fascine.
19. Ce qu'on a étudié dans ce cours de français ne me sera pas très utile.
20. J'aime beaucoup ça lorsque quelque chose que j'apprends dans ce cours me donne envie d'en savoir plus.
21. Ce qui m'importe avant tout dans ce cours c'est de ne pas me sentir incompetent.
22. J'aime apprendre des choses sur la langue française.
23. Mon but dans cette classe est d'apprendre le plus que je peux à propos du français.
24. Je ne suis pas très bon (bonne) en français.
25. J'ai aimé assister à ce cours.

ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA COMMUNAUTÉ ANGLOPHONE (ACA)

Voici des énoncés avec lesquels vous pouvez être en accord ou en désaccord. À l'aide de l'échelle allant de 1 (Pas du tout en accord) à 6 (Très fortement en accord), indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés en choisissant le chiffre approprié au-dessous de chaque énoncé.

1. Les Québécois francophones devraient faire plus d'effort pour apprendre l'anglais.
2. J'aimerais connaître plus de Québécois anglophones.
3. J'aimerais savoir davantage sur les gens des pays anglophones.
4. Les Québécois anglophones sont sociables, chaleureux et créatifs.
5. Plus je connais les Québécois anglophones, plus je voudrais parler leur langue couramment.

ANNEXE 12 : QUESTIONNAIRE SUR L'APPRÉCIATION DU FRANÇAIS (QAF) –
POST-TEST – PAR CATÉGORIES

Intérêt personnel pour la langue française (IPF)

La langue française me fascine.
Je pense que la langue française, c'est très intéressant.
J'ai toujours été fasciné(e) par la langue française.
J'aime apprendre des choses sur la langue française.
J'aime apprendre plus sur la langue française.

Perception de compétence (PC)

En français, je suis parmi les meilleurs.
Je suis bon (bonne) en français.
Je ne suis pas très bon (bonne) en français.
Je crois que je vais réussir ce cours avec une très bonne note.

Buts d'évitement en regard du travail (BET)

J'ai fait aussi peu de travail que possible dans ce cours.
J'ai passé à travers ce cours en faisant le moins de travail possible.
Je ne veux pas travailler fort dans ce cours.

Intérêt situationnel pour les cours de français (ISF)

J'ai aimé assister à ce cours.
Je trouve que ce cours de français est très enthousiasmant.
J'ai trouvé ce cours intéressant.
Généralement, j'avais hâte de venir à ce cours.

Buts d'évitement en regard de la performance (BEP)

Je veux seulement éviter d'être faible dans ce cours.
Je veux simplement éviter d'avoir une note basse dans ce cours.
Ce qui m'importe avant tout dans ce cours c'est de ne pas me sentir incompetent.

Utilité et importance (UI)

Ce qu'on a étudié dans ce cours de français ne me sera pas très utile.
Pour mon avenir, il est utile d'étudier les cours de français.
Ce qu'on a étudié dans ce cours de français est important pour moi.

Buts de maîtrise (BM)

Dans un cours comme celui-ci, je préfère le contenu qui me pose un défi, je peux alors apprendre de nouvelles choses.
Mon but dans cette classe est d'apprendre le plus que je peux à propos du français.
J'aime beaucoup ça lorsque quelque chose que j'apprends dans ce cours me donne envie d'en savoir plus.

Attitudes à l'égard de la communauté L2
Les Québécois francophones devraient faire plus d'effort pour apprendre l'anglais.
J'aimerais connaître plus de Québécois anglophones.
J'aimerais savoir davantage sur les gens des pays anglophones.
Les Québécois anglophones sont sociables, chaleureux et créatifs.
Plus je connais les Québécois anglophones, plus je voudrais parler leur langue couramment.

ANNEXE 13 : LIENS VERS LES QUESTIONNAIRES

Lien questionnaire GE2 prétest

<https://forms.gle/b3LcttCE7cjEkf4A6>

Lien questionnaire GE2 post-test

<https://forms.gle/UU32zi3rqSCJAb3R7>

Lien questionnaire GE4 prétest

<https://forms.gle/Zd8s8ReRL2rz5Pdk7>

Lien questionnaire GE4 post-test

<https://forms.gle/B9U9R2S8hRGbwihTA>

Lien questionnaire GT2 prétest

<https://forms.gle/oqu3BgSshMf6MWio7>

Lien questionnaire GT2 post-test

<https://forms.gle/eD3E3L4ExXwq2euw9>

ANNEXE 14 : EXTRAITS DE PROPOS D'ÉLÈVES EN PRÉTEST ET EN POST-TEST

GE2 (Anglophones)

Pré – Sentiments	Post – Rétroaction
<ul style="list-style-type: none"> - Indifferent - Neutral - Should be ok - Annoyed - Scared - Very nervous (VERY) - Excited - I'm excited to see what it's going to be like and excited to be working with someone with a great talent in the french speaking language. - I am excited to see what I will learn from them. - Ok not too excited not too nervous. - They will not want to work with someone who is only English because I will drag them down. - I don't think it'll be too difficult. - I'm going to be much worse than them/ more useless to the project. - I have anxieties about the thought of having to do projects and presentation with people I do not know and am not close with. It gives me anxiety that I have to talk to them out of school. Having to depend on other people and not knowing if they will do the work they said they would do stresses me out. I don't want to do this because I'd rather work on my own. Presentations and projects are an added annoyance to my schedule. - I hope they're nice and not judgemental. - It will not be the first time I've done it so I'm not scared. - Anxious, I'm worried about judgement or irritation from the francophone speakers. However, i will be positive and try my best in every activity. seems fun. - I feel anxious because I find French difficult to talk in. - I feel anxious that I will not be able to communicate effectively with them, and that the activities we will have to partake in will be difficult and require a lot of effort. - I'm interested in finding out what I can learn from them, and vice versa. 	<ul style="list-style-type: none"> - I got to make new friends but due to the corona virus it was difficult to learn as effectively as I would have otherwise. - It was nice to connect with other students in a different situation than us. - Able to speak better french, it was fun, - Happiness! It was nice to work as a team - More confidence. - Beaucoup d'informations sur les cultures que je connaissais pas auparavant. - I had a good chance to have multicultural experience by meeting young people and communicating with them. - Good companionship. - New friends. - By partaking in a group project with people who learned French at a higher level I was able to understand the major differences between the two courses and how for them having done it in school their whole lives they personally enjoy having more English now in school. - That French is a very hard language even for the students in the higher levels. - I had a very different experience this semester, it was interesting. - Learning more about French. - I made friends! I feel more confident, it was not as intimidating as I thought it would be! - Taught me somewhat better French but more on important topics happening in the world. - Nothing.
<p>Pré – Attentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - No expectations - To be confident - Interesting - To become more comfortable - I don't expect anything - To be able to learn how communicate, and write better in French. Also to improve my French so I can have better conversations in French. - It will hopefully go smoothly. - I'm going to stress out a lot. - That I'm more confident in French. - Learning. - To learn more French. - I hope to learn new words and improve my fluency as it is so important for my future career. - To speak better French. - I expect to find difficulties in learning. - I expect it will be difficult at first, but eventually will be somewhat beneficial. - To build new relationships and learn in a different style. - Be more confident when having conversations in French - That it'll be slightly boring. 	

GE4 (Francophones)

Pré – Sentiments	Post – Rétroaction
<ul style="list-style-type: none"> - Content et prêt - Excité - Heureux - Ouverte d'esprit - Intéressée - Nerveux - Négatif - Très beaux sentiments, j'aime bien mes collègues anglophones. - Curieuse. - Enthousiaste. - Neutre, indifférent. - Sa some interessant. - Ceci ne me dérange pas puisque je suis bilingue et que parler anglais est plutôt facile. - Je ne ressens rien. - Pourquoi fais-je cela dans un cours de français? - Anxieux, Craintif - Cela m'intrigue. C'est très différent des cours de français que j'ai eu auparavant. - Je suis un peu anxieuse a l'idée d'être jumeler avec une personne d'un autre niveau. - Je n'ai pas de sentiments - Je suis excitée de travailler en collaboration avec d'autres élèves, et pouvoir leur apprendre davantage. - Je crois que ce sera intéressant de voir comment les travaux en équipe seront divisés, en particulier car le français du niveau 4 pénalise pour la fausse grammaire et est très à cheval à propos de l'insistance de parler uniquement le français. - Je pense que ce sera un projet intéressant - Je ne suis pas confiant en ma capacité à adopter le rôle du « francophone », car mon français oral (ainsi qu'écrit, peut-être) n'est pas très bon, selon moi. - J'ai hâte de voir si ils sont vraiment si faible que ça. Je vais voir qu'est ce que je vais les apprendre 	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai appris à connaître de nouvelles personnes - Cette expérience m'a apporté une compréhension des cultures de mes pairs. - Des connaissances - La connaissance et une connection entre les anglophones. - - J'ai trouvée ça vraiment intéressant d'interagir avec des membres qui parle l'anglais couramment avec nous, qui parle le français couramment. Nous avons eu une belle expérience! - Étant un anglophone dans une classe de francophones, ce projet m'a servi comme un opportunité de pratiquer mon français et d'améliorer mon travail en équipe. - Bcp plus de travail à faire pour les niveaux 2 lors du projet final. - Une bonne compréhension des différent niveaux de français. - Cela m'a donné la chance de me pousser dans mon apprentissage de la langue en apprenant sur comment je devrais travailler et discuter avec des personnes d'un autre niveau. - Ça m'a mis un peu au défi, étant donné que je devais essayer de communiquer en français avec des individus qui n'étaient pas trop familiers avec la langue. - Cela m'a permis d'en apprendre d'avantage sur l'identité collective ainsi que de comment mieux m'exprimer sur ce sujet en utilisant la langue française. - Du plaisir et une bonne connaissance de leurs perspectives et de leurs identités. - Depuis que j'étudie dans un cégep anglophone, je suis toujours surpris qu'il y a beaucoup de Québécois qui parle seulement anglais ou très peu français. Cette expérience à été très enrichissante, c'était bien de rencontrer des nouvelles personnes et de les encourager à améliorer/pratiquer leur français.
<p>Pré – Attentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je m'attends à un désastre ou la personne du niveau 4 va faire tout le travaille et la personne du niveau 2 va rien faire. - Positives. - Apprendre d'avantage. - Apprendre à travailler avec des gens qui ont une barrière de langue afin de s'entendre sur une ou plusieurs idées. - J'espère que l'élève sera capable de suivre. - Apprendre à connaître l'autre personne et avoir une bonne relation avec elle. - Aider ceux qui parlent moins bien le français. - J'espère qu'il n'est pas trop difficile et qu'il m'apporte une bonne note. - Ça va être un peu difficile mais je pense qu'on pourra bien s'adapter. - Je crois que ceci pourrait aider autant les niveaux 2 et 4 puisque qu'on pourra voir la différence entre nos niveaux et s'entre aider. - Peur de parler plus en anglais que français car il ne va rien comprendre. - Jamais dans mes 17 ans, je me suis jumelé dans une autre classe pour apprendre le français. J'aurai jamais su que ce genre d'activité arriverais. C'est très bizarre à mon opinion. 	<ul style="list-style-type: none"> - Une bonne oppurtunité de me faire de nouveaux amis! j'ai bien aimé! - C'était bien interressant. - Cela m'a permis de réaliser que pas tout le monde est bilingue et que je dois être plus patiente avec les autres. - J'ai aimer travailler avec des gens qui ne connaissent pas le français comme nous. Une expérience très le fun et actifs. Ce n'était jamais plate. - Je ne m'étais jamais questionné sur ce que l'identité était plus profondément et encore moins sur l'identité collective. J'ai réalisé que même si on a tous l'air similaire, il y a une vraie différence entre les francophones et les anglophones et j'ai trouvé vraiment intéressant de pouvoir montrer un peu ma vision du français aux anglophones puisque je suis francophone. - J'ai aimé les personnes, mais cette fausse relation amical de travail collégiale n'est pas une bonne idée. Si nous nous sommes jumelés just comme ça par hasard, le lien amical serait fortement présent. Par exemple, mes jumeaux aussi

- *Qu'il y ait une bonne collaboration entre les deux membres d'une équipe.*
- *Apprendre à travailler avec des gens qui n'ont pas la même facilité avec le Français.*
- *Je crois que ça va être une bonne expérience enrichissante*
- *Qu'on apprenne tous les 2 des choses intéressantes et peut être même marquantes.*
- *Qu'on puisse apprendre de l'autre culture.*
- *J'aimerais faire un nouveau ami.*
- *J'aimerais apprendre à savoir si il y a un grand écart même si ça peut être difficile car je je suis anglophone.*
- *Ce serait bien, je crois.*
- *Apprendre des autres.*
- *J'espère que tout se passera bien et effectivement. J'accueillerais aussi l'idée de former un ami si l'opportunité est bonne.*
- *Je crois que les gens du 2iem niveau vont être assez faible. On va voir.*
- *Aucune.*

n'aiment pas ce cours et l'idée de faire un projet d'éthique dans un cours de FRANÇAIS. (...) On n'a pas appris la grammaire, les verbes, conjugaison, temps de verbe difficile et sophistiqués. J'aimerais apprendre les temps de verbes très difficile et inutile comme subjonctif plus que parfait. Ce cours était plus un cours de 'Humanities' (...)
- *Pas grand-chose.*
- *Pas grand chose car je suis correct en francais et en anglais.*

ANNEXE 15 : THE *FLOW* QUESTIONNAIRE

Please give your opinion on the activity that you just participated in. Your answers are anonymous.

1. This activity excited my curiosity.

Disagree 1 2 3 4 5 6 Agree

○	○	○	○	○	○
---	---	---	---	---	---

2. This activity was interesting in itself.

Disagree 1 2 3 4 5 6 Agree

○	○	○	○	○	○
---	---	---	---	---	---

3. The activity was too constraining (i.e. I did not feel free to explore and take risks with the language).

Disagree 1 2 3 4 5 6 Agree

○	○	○	○	○	○
---	---	---	---	---	---

4. This task was hard for me.

Disagree 1 2 3 4 5 6 Agree

○	○	○	○	○	○
---	---	---	---	---	---

5. When doing this activity I was aware of distractions.

Disagree 1 2 3 4 5 6 Agree

○	○	○	○	○	○
---	---	---	---	---	---

6. This activity made me curious.

Disagree 1 2 3 4 5 6 Agree

○	○	○	○	○	○
---	---	---	---	---	---

7. This activity was fun for me.

Disagree 1 2 3 4 5 6 Agree

○	○	○	○	○	○
---	---	---	---	---	---

8. I would do this activity again.

Disagree 1 2 3 4 5 6 Agree

○	○	○	○	○	○
---	---	---	---	---	---

9. This activity allowed me to control what I was doing?

Disagree

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Agree

10. When doing this activity, I was totally absorbed in what I was doing.

Disagree

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Agree

11. This activity bored me.

Disagree

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Agree

12. During this activity, I could make decisions about what to do and how to do it.

Disagree

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Agree

13. When doing this activity I thought about other things.

Disagree

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Agree

14. This activity aroused my imagination.

Disagree

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Agree

15. I would do this activity even if it were not required.

Disagree

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Agree

16. This activity was easy for me.

Disagree

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Agree

17. In a sentence or two, please tell us what you liked or didn't like about this activity.

Disagree

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

 Agree

Source du questionnaire : Michael Zuniga et Avery Rueb, *The Flow Questionnaire*. Récupéré du site : <https://i2flow.com/about-the-i2-classroom-flow-project/>

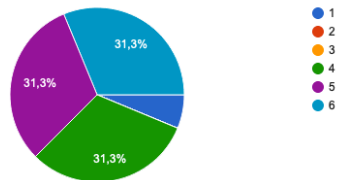
Questionnaire basé sur Webster, Trevino et Ryan (1993).

ANNEXE 16 : TRAITEMENT STATISTIQUE DES QUESTIONS 1 ET 2 DU FLOW

GE2

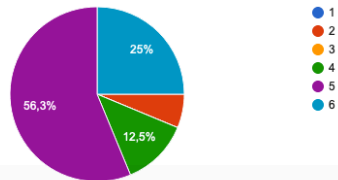
1. Cette activité a suscité ma curiosité.

16 réponses



2. Cette activité a été intéressante en soi.

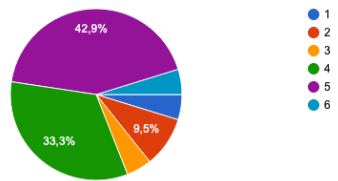
16 réponses



GE4

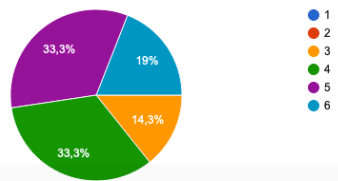
1. Cette activité a suscité ma curiosité.

21 réponses



2. Cette activité a été intéressante en soi.

21 réponses



ANNEXE 17 : GRILLES D'ÉVALUATION DES PAIRS ET D'AUTOÉVALUATION

Pour chaque catégorie, encerclez la lettre qui correspond à vos observations. Écrivez un petit commentaire pour justifier votre choix. Soyez juste et équitable dans votre évaluation.

CODE DES LETTRES : A = Toujours B = Habituellement C = Parfois D = Rarement E = Jamais

ÉVALUATION DES PAIRS

Nom du partenaire : _____

CONTRIBUTION À LA TÂCHE					
La personne était présente à chaque rencontre. Elle est arrivée bien préparée à chaque rencontre, avant accompli ses tâches.	A	B	C	D	E
	Commentaire :				
La personne a contribué activement à la réflexion du groupe par la qualité de ses interventions et la pertinence de ses idées. Elle a contribué à chaque étape de la réalisation du projet par une participation active et un travail efficace.	A	B	C	D	E
	Commentaire :				
INTERACTION					
Lors des rencontres, la personne était concentrée et écoutait les autres avec attention. Elle a exprimé son point de vue avec calme, sans l'imposer.	A	B	C	D	E
	Commentaire :				
La personne a fait preuve d'habileté à interagir efficacement avec des individus de cultures différentes de la sienne.	A	B	C	D	E
	Commentaire :				
La personne a contribué à ce que les rencontres se déroulent en français et a collaboré au processus de médiation interlinguistique.	A	B	C	D	E
	Commentaire :				

AUTOÉVALUATION

CONTRIBUTION À LA TÂCHE					
J'étais présent.e à chaque rencontre. Je suis arrivé.e bien préparé.e à chaque rencontre, ayant accompli mes tâches.	A	B	C	D	E
	Commentaire :				
J'ai contribué activement à la réflexion du groupe par la qualité de mes interventions et la pertinence de mes idées. J'ai contribué à chaque étape de la réalisation du projet par une participation active et un travail efficace.	A	B	C	D	E
	Commentaire :				
J'ai contribué à ce que les rencontres se déroulent en français et j'ai collaboré au processus de médiation interlinguistique.	A	B	C	D	E
	Commentaire :				
COMMUNICATION					
Lors des rencontres, j'étais concentré.e et j'écoutais les autres avec attention. J'ai exprimé mon point de vue avec calme, sans l'imposer.	A	B	C	D	E
	Commentaire :				
J'ai interagi efficacement avec des individus de cultures différentes de la mienne.	A	B	C	D	E
	Commentaire :				
J'ai senti avoir dépassé la frontière de mes perceptions* et de mes représentations* de l'Autre et de sa culture.	A	B	C	D	E
	Commentaire :				

*Dépasser la frontière de ses perceptions et de ses représentations, c'est aller au-delà de l'idée (stéréotypée ou tout simplement incomplète) qu'on pouvait se faire de l'Autre et de sa culture.

