

Élaboration de principes directeurs pour optimiser les retombées des séjours linguistiques sur l'apprentissage des langues



Brett Fischer, Ph.D., Cégep André-Laurendeau
Danielle Viens, Ed.M., Cégep du Vieux Montréal

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs.

Élaboration de principes directeurs pour optimiser les retombées des séjours linguistiques sur l'apprentissage des langues

Numéro du projet : 10763

Chercheurs principaux :

Brett Fischer, Cégep André-Laurendeau

Danielle Viens, Cégep du Vieux Montréal

Assistants de recherche :

Elise Gellatly, Francis Bolduc, Amandeep Kaur Bhat, Léa Tétrault, Yael Medav, Maria-

Alphonsine Mamboa, Sabina Bajri, Alexa Ilinoiu et Patricia Dumont

Mots clés :

Pédagogie ; séjour linguistique ; langues additionnelles ; enseignement hors classe ; enseignement expérientiel

Recherche subventionnée par le PAREA et réalisée au Cégep André-Laurendeau et au Cégep du Vieux Montréal. Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs.

Dans ce document, l'emploi du masculin est épïcène sans aucune intention discriminatoire et uniquement dans le but de faciliter la lecture.

Tous les chercheurs et les assistants de recherche ont signé un formulaire de confidentialité. De plus, les données concernant les enseignants et les étudiants participants ont été codées de sorte qu'un observateur externe ne puisse identifier les sujets.

Tous les enseignants et les étudiants participants ont été informés de leur implication dans la recherche ainsi que de l'utilisation des données en toute confidentialité. Les participants ont conservé le droit de se retirer du projet de recherche en tout temps sans aucune préjudice.

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2022

ISBN : 978-2-920928-91-6

Remerciements

Avant tout, nous tenons à remercier les étudiants et les enseignants qui ont participé à cette étude. Cette recherche est le fruit de vos idées et de vos contributions aux séjours linguistiques à court terme. Nous tenons à vous remercier d'avoir pris le temps de nous rencontrer et d'avoir partagé vos expériences avec autant de sincérité et de candeur.

Un immense merci à Diane Turcotte, Marise Lachapelle, Marion Mathieu et Enrico Agostini Marchese du Bureau de la recherche et de l'innovation du Cégep André-Laurendeau, ainsi qu'aux administrateurs du Cégep André-Laurendeau qui ont soutenu notre projet.

Merci à Sylvie De Saedeleer du Cégep du Vieux Montréal qui nous a aidé dans nos révisions et nous a fourni d'excellents commentaires. De plus, nous souhaitons remercier Maxime St-Onge et Benoit Vachon pour leur soutien continu à notre projet, ainsi que l'équipe administrative du Cégep du Vieux Montréal.

Enfin, merci à Anne Manoukian pour son aide précieuse lors des révisions linguistiques.

Résumé

Les séjours linguistiques à court terme au Québec évoluent de deux manières : ils sont de plus en plus populaires et le nombre d'étudiants voyageant dans des groupes animés par des enseignants augmente progressivement. Ces changements soulèvent des questions sur la façon dont les méthodes d'enseignement peuvent contribuer à améliorer les résultats des séjours à court terme, en particulier dans le cas des étudiants en langues étrangères.

Afin de mieux cerner les pratiques pédagogiques les plus performantes, nous avons mené 48 entretiens avec 21 enseignants et 17 étudiants provenant de 7 cégeps qui ont animé ou participé à des séjours linguistiques de courte durée. Nous avons analysé ces données récoltées en s'appuyant sur la théorie constructiviste ancrée et l'analyse narrative thématique.

Notre première conclusion a confirmé les fruits des études existantes sur la charge cognitive (Sweller et al., 2019). Nous avons constaté que les enseignants novices en matière de séjours à l'étranger sont facilement dépassés par les tâches de planification d'un tel voyage car elles diffèrent considérablement de celles qu'ils effectuent dans la salle de classe. Ainsi, nous conseillons aux enseignants novices de recevoir davantage d'exemples provenant d'expériences d'autrui, ou bien à être mis en partenariat avec un mentor, ou encore à obtenir des connexions utiles et de déléguer leurs tâches. Au fur et à mesure que les enseignants novices deviennent plus expérimentés dans la planification des séjours, leur charge cognitive diminue et ils se mettent ainsi à la recherche de nouveaux défis.

Notre deuxième conclusion théorique soutient que les interventions fructueuses permettent, selon les enseignants, de maximiser les avantages des séjours linguistiques à court terme à l'étranger et que ces derniers peuvent être tout aussi efficaces que les études à long terme non encadrées. Les enseignants perçoivent une différence significative dans les résultats d'apprentissage selon trois conditions : premièrement, ils se doivent d'intégrer de manière pertinente les séjours linguistiques dans le programme d'études. Ensuite, ils doivent fixer des objectifs réalistes pour les séjours et adopter un répertoire de stratégies comprenant l'enseignement expérientiel et l'enseignement basé sur les tâches. Enfin, ils doivent impliquer de façon constructive les populations locales dans tous les aspects du séjour, de la phase préalable au départ jusqu'au retour au Québec.

Une autre de nos avancées théoriques a surgi quant à l'importance accrue des dimensions affectives et de la dynamique de groupe dans les séjours linguistiques. Dans des contextes d'études à l'étranger, les étudiants n'ont pas accès à leurs dispositifs d'autorégulation habituels (par exemple, famille, amis, activités) et à leurs routines quotidiennes. En s'appuyant sur la théorie des filtres affectifs de Krashen (1982), les étudiants en séjours à l'étranger accumulent facilement des filtres ou des obstacles qui les empêchent d'apprendre. Par conséquent, l'enseignant encadrant le séjour doit chercher à réguler l'affect au sein du groupe d'étudiants. Les moyens de réguler l'affect comprennent la sélection des étudiants, l'implication des étudiants dans la préparation du séjour, l'énonciation des règles et des attentes, l'écoute des besoins des étudiants et l'identification et la résolution des problèmes dès que possible.

Enfin, des recherches antérieures se sont concentrées sur les raisons financières et les contraintes de temps qui expliquent l'augmentation de la prévalence des séjours plus courts (Castañeda & Zirger, 2011). Toutefois, nos résultats ont montré que la préférence des étudiants pour les séjours à court terme découlait aussi en partie de leur besoin d'un voyage plus structuré qui permettait une relation mentor-protégé plus marquée dans la conception pédagogique. Les enseignants fournissent des routines, des rôles, des responsabilités, servent de modèles et de conseillers et travaillent avec les étudiants en tant que cocréateurs de l'expérience d'apprentissage. Ainsi, la question ne relève pas simplement des contraintes de temps et de coûts, mais plutôt du désir d'une expérience d'apprentissage particulière qui motive les étudiants à participer aux séjours linguistiques à court terme.

Les résultats théoriques de notre recherche remettent en question les hypothèses antérieures des recherches sur les séjours linguistiques à court terme qui se concentraient simplement sur la durée du séjour (une mesure quantitative) plutôt que sur les différences qualitatives apportées par les interventions pédagogiques des enseignants et la nature d'un séjour à court terme en groupe.

Mots-clés :

Pédagogie ; séjour linguistique ; langues additionnelles ; enseignement hors classe ; enseignement expérientiel

Table des matières

Chapitre 1 : Introduction	1
Chapitre 2 : Problématique	3
Les fondements théoriques de l'apprentissage des langues en relation avec les séjours linguistiques	3
L'approche communicative	3
L'apprentissage des langues selon quatre dimensions.....	3
Recherches actuelles sur le séjour linguistique.....	4
Pourquoi étudier à l'étranger est important	4
La popularité des études à l'étranger au Canada et au Québec.....	6
Perceptions et avantages reconnues des séjours linguistiques	8
Limites des études à l'étranger	10
Facteurs médiateurs et comment assurer de meilleurs résultats lors des séjours linguistiques	11
Outils de préparation et d'évaluation des séjours linguistiques.....	12
Faiblesses de la documentation scientifique et nouvelles pistes d'exploration	13
Objectifs de notre projet de recherche sur les séjours linguistiques	14
Les interrogations en bref	15
Chapitre 3 : Cadre théorique	17
La pédagogie de l'apprentissage de la langue additionnelle lors des séjours linguistiques à court terme	17
Les séjours linguistiques à court terme sont-ils efficaces pour l'apprentissage ?.....	17
Variables affectant les résultats des séjours linguistiques à court terme	21
Types de programmes d'études linguistiques à l'étranger à court terme.....	22
Charge cognitive de l'enseignant.....	24
Enseignement des langues post-méthode et facteurs contextuels en séjour linguistique à court terme	24
La charge cognitive dans l'encadrement d' un séjour linguistique à court terme.....	26
Affect et dynamique de groupe dans l'apprentissage des langues.....	28
Impact de l'animation par l'enseignant sur le développement des étudiants pendant le séjour linguistique à court terme.....	30
Développement de la sensibilité interculturelle.....	30
Considérations programmatiques et interventions pédagogiques.....	31
Chapitre 4 : Méthodologie	34
Pourquoi utiliser la recherche qualitative pour répondre à nos questions de recherche ?	34

Enseignants participants : échantillons et collecte de données	35
Étudiants participants : échantillons et collecte de données	36
Théorie Constructiviste Ancrée	37
Codage initial et ciblé dans la théorie constructiviste ancrée	37
Le codage théorique dans la théorie constructiviste ancrée.....	38
Analyse narrative thématique	38
Analyse des témoignages des enseignants	38
Rédaction de témoignages composites	40
Considérations éthiques	40
Chapitre 5 : Présentation des résultats	42
Pédagogie dans les séjours linguistiques à court terme	42
Intégration du programme d'études	42
Des objectifs réalistes	44
Stratégies d'enseignement	47
Engagement avec la population locale.....	50
Charge cognitive des enseignants	52
Planification	52
Interactions avec la population locale.....	55
Préparation des étudiants	57
Le cycle d'apprentissage.....	59
Affect des étudiants et dynamique de groupe	62
Avant le séjour	62
Pendant le séjour	67
Pourquoi les étudiants choisissent les séjours à l'étranger supervisés par des enseignants :	
Point de vue des étudiants.....	71
Structuration.....	71
Encadrement : modélisation et construction de l'apprentissage	72
Accompagnement	73
Communication.....	74
Chapitre 6 : Implications, diffusion des résultats et conclusion	76
Implications pour les enseignants, les administrateurs et les coordinateurs de bureaux	
internationaux	76
Encadrement des pratiques pédagogiques optimales dans les contextes du séjour	
linguistique.....	76
Réduction de la charge cognitive des enseignants inexpérimentés	78

Établissement et maintien d'une dynamique de groupe positive avec les étudiants.....	80
Diffusion des résultats.....	81
Diffusion des résultats au Cégep André-Laurendeau et au Cégep du Vieux Montréal	81
Diffusion des résultats à l'ensemble du réseau collégiale	81
Diffusion des résultats à l'ensemble de la communauté éducative.....	82
Conclusion	83
Références	85
Annexe A	95
Annexe B	97
Annexe C	99

Chapitre 1 : Introduction

En tant que chercheur principal, cette idée de projet s'inscrit dans mon parcours personnel d'enseignant. Ma première expérience d'apprentissage à l'étranger remonte à 2005, lorsque cinq autres éducateurs et moi-même avons accompagné un groupe de 50 étudiants pour un cours d'espagnol au Costa Rica. C'était un projet ambitieux, notamment parce que je venais tout juste de terminer un baccalauréat en éducation et que je n'avais pas encore eu l'occasion d'enseigner une langue additionnelle dans ce contexte. J'ai structuré mes leçons en conséquence, c'est-à-dire de la manière dont je l'aurais fait pour apprendre en classe. Bien que mes cours aient été stimulants et intéressants durant le séjour, ils n'ont pas tiré le profit souhaité de la richesse du contexte. Je voulais simplement que l'immersion soit enrichissante en elle-même pour les étudiants, même si je n'ai pas pu le prévoir ou anticiper une approche pédagogique efficace.

Malgré cela, le séjour à l'étranger a connu un grand succès : les étudiants ont progressé dans leur apprentissage de la langue additionnelle, se sont familiarisés avec la culture locale et tout le monde y a pris du bon temps. Toutefois, les résultats scolaires des étudiants ayant participé au voyage n'étaient que moyennement supérieurs à ceux des étudiants n'ayant pas pris part à l'activité. De plus, ni les étudiants ni moi-même n'avons pu exprimer les différences qualitatives des apprentissages réalisés. Bien que je savais instinctivement que leur compréhension de la langue était plus profonde et ancrée, il était difficile pour moi d'expliquer à notre groupe les avantages de ces contextes d'apprentissages à l'étranger qui justifiaient le coût du séjour s'élevant à 150 000 \$.

Ainsi, ce qui était supposé être une expérience d'apprentissage pour mes étudiants m'a également appris plusieurs choses. Tout d'abord, j'ai dû partager mes impressions. Pourquoi les étudiants, les administrateurs, les parents et moi-même étions-nous tous d'avis que le projet était rentable ? Cet avis était-il suffisant pour justifier les sommes investies, les mois de préparation et les risques que comportent les voyages à l'étranger ? Ensuite, j'ai commencé à me poser de nouvelles questions d'ordre pédagogiques. Comment aurais-je pu mieux préparer mes étudiants à cette expérience ? Qu'aurais-je pu faire de plus pour intégrer la culture locale dans mon enseignement ? Comment aurais-je pu entraîner une interaction plus approfondie avec les locuteurs natifs ? Enfin, j'ai dû me demander comment j'aurais pu structurer le voyage plus efficacement. Avais-je prévu suffisamment d'activités ou aurais-je dû donner plus d'opportunités pour les étudiants de développer leur autonomie ? Bien que j'aie encouragé l'utilisation de la langue ciblée en classe, aurais-je dû davantage insister pour qu'elle soit employée en dehors des cours ?

Au terme d'un doctorat en éducation effectué à McGill et 14 autres expériences de séjour linguistique à l'étranger, j'envisage ces questions avec un œil plus critique et plus expérimenté. Cependant, je constate qu'il existe à ce jour que peu de recherches sur ce sujet. En effet, la plupart des spécialistes s'accordent pour dire que peu d'études traitent de l'enseignement des langues en dehors de la salle de classe (Benson, 2011; Hyland, 2004; Inozu, Sahinkaras & Yumru, 2010; Pearson, 2003). Selon Higgins (2009, pp. 401-402), bien que l'objectif de l'apprentissage des langues est reconnu comme une préparation pour les étudiants à une éventuelle utilisation hors des cours, nous comprenons encore très peu les liens présents entre les contextes d'enseignement, l'acquisition d'une langue additionnelle et leur usage dans d'autres

situations. Ainsi, Richards (2015) en vient à se demander pourquoi la recherche linguistique est si étroitement focalisée sur la salle de classe. Pour sa part, Lai, Zhu et Gong (2015) se demandent si nous fournissons réellement des opportunités aux étudiants de développer la confiance en soi dont ils ont besoin pour acquérir et employer une langue additionnelle dans des paramètres naturalistes (en contexte réel d'utilisation).

En vue de ces interrogations, Danielle Viens du Cégep du Vieux Montréal et moi-même souhaitons mener un projet de recherche dont les résultats serviront à appuyer les enseignants, expérimentés ou non, dans les séjours linguistiques. Nous comptons approfondir les interrogations relatives à l'enseignement des langues additionnelles en dehors de la salle de classe. Nous espérons apporter des débuts de réponses à la question suivante : comment les professeurs de langues peuvent-ils optimiser les opportunités d'apprentissage et de progression personnelle chez les étudiants dans le cadre de séjours linguistiques ?

Brett Fischer, PhD
Cégep André-Laurendeau

Chapitre 2 : Problématique

Les fondements théoriques de l'apprentissage des langues en relation avec les séjours linguistiques

L'approche communicative

L'approche communicative de l'enseignement et de l'apprentissage des langues constitue actuellement le paradigme dominant dans l'enseignement de langues additionnelles (Hall, 2011). Canale et Swain (1981), pionniers de cette approche, ont fondé leur modèle sur l'acquisition de trois compétences :

1. la compétence grammaticale, c'est-à-dire la connaissance des règles de morphologie, syntaxe, grammaire, sémantique, phonologie et l'acquisition du vocabulaire ;
2. la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire les normes d'utilisation et d'adaptation de la langue dans un contexte donné ;
3. la compétence stratégique, c'est-à-dire les stratégies de communication verbale et non verbale pouvant être mises en œuvre pour compenser les défaillances de la communication dues aux variables de performance ou aux insuffisances des autres compétences (pp. 29-30).

Canale et Swain (p. 31) suggèrent que ces compétences, en particulier la compétence stratégique, sont susceptibles d'être acquises grâce à l'expérience obtenue lors de situations de communication réelles et non lors de pratiques en classe qui ne supposent aucune communication significative. En conséquence, l'enseignement des langues par la communication a toujours mis l'accent sur la prédominance de l'échange linguistique spontanée (Savignon, 2018). En somme, selon l'approche communicative appliquée aux séjours linguistiques, l'utilité des séjours linguistiques comme stratégie d'apprentissage d'une langue ne fait aucun doute. En effet, ces séjours offrent aux étudiants des occasions sans pareil de dialoguer spontanément et de développer des compétences grammaticales, sociolinguistiques et stratégiques.

L'apprentissage des langues selon quatre dimensions

Selon Benson (2011), il est possible de situer l'apprentissage d'une langue dans un continuum comportant quatre dimensions :

	L'apprentissage en classe		L'apprentissage hors classe
Formalité	Officiellement reconnu et accrédité	←→	Sans tests et qualifications (pour intérêt personnel)
Lieu	Salle de classe	←→	Dans la communauté ou à l'étranger
Pédagogie	Instruit (séquencé et échafaudé par un professionnel pour respecter la zone de développement proximal de l'apprenant)	←→	Naturaliste (acquis par la participation à des activités non pédagogiques dans la langue cible)
Lieu de contrôle	Curriculum/enseignant(e)	←→	Étudiant

Le cadre de Benson démontre que la plupart des étudiants s'engagent dans des types d'apprentissage très différents durant leur années d'études comparé à ceux auxquels ils seront exposés en dehors et après la fin de leur scolarité. Par exemple, un cours d'anglais typique donné dans un cégep se déroule dans une salle de classe avec du matériel structuré et préparé par un enseignant. Cependant, un étudiant adulte typique apprendra aussi de manière informelle, en dehors de la classe, dans des situations naturalistes et à sa guise. Ainsi, l'approche communicative appuie la pertinence des séjours linguistiques comme stratégies d'apprentissage tandis que le modèle de Benson met en évidence que l'apprentissage informel est inévitable et requiert que l'on s'y penche pour soutenir les étudiants dans cette transition inéluctable entre contextes formel et informel d'apprentissage. Comme les séjours linguistiques exposent les étudiants à des occasions de pratiques spontanées, naturelles et auto-dirigées dans des environnements réels, ils offrent une occasion idéale de préparer les étudiants à un apprentissage linguistique futur, autonome, et applicable tout au long de leur vie.

Recherches actuelles sur le séjour linguistique

Pourquoi étudier à l'étranger est important

Les recherches actuelles démontrent qu'étudier à l'étranger présente de nombreux avantages pour les étudiants, tels que des avantages éducatifs jusqu'aux avantages économiques et moraux. Le *Consortium for Analysis of Student Success through International Education* (CASSIE) a mené un projet considéré comme le plus poussé sur l'impact des séjours à l'étranger (Bhatt et al., 2022). Leur échantillon a été basé sur les nouveaux groupes d'étudiants américains en première année d'université de l'automne 2010 et l'automne 2011 et venant de 36 établissements, avec 30 649 étudiants envoyés à l'étranger sur un total de 221 981 étudiants. Pour démentir le biais « d'auto-sélection » des études à l'étranger (le concept que les étudiants en séjour à l'étranger obtiennent de meilleurs résultats parce qu'ils font partie d'un groupe plus aisé et motivé), l'équipe de recherche CASSIE a utilisé une technique d'association statistique par paire qui a garanti que leur analyse d'impact compare uniquement les étudiants qui ont étudié à l'étranger avec un étudiant au profil similaire qui n'a pas étudié à l'étranger. Les étudiants ont été associés selon leur moyenne cumulative pondérée à l'école secondaire, leurs notes au SAT/ACT, leur statut socio-économique, leur sexe, leur âge au moment de l'inscription, leur spécialisation, leur statut à temps plein ou à temps partiel et le nombre de trimestres suivis. Les conclusions du projet CASSIE peuvent être résumées comme suit :

- Les étudiants qui ont étudié à l'étranger étaient plus susceptibles d'obtenir leur diplôme dans un délai raisonnable (4 ans) avec un pourcentage de 6,2 points et ont atteint une moyenne cumulative pondérée de 0,12 points à la remise des diplômes contrairement aux étudiants au profil par ailleurs semblable qui n'ont pas fait leurs études à l'étranger
- Les étudiants de minorités ethniques et les étudiants immigrants de première génération qui ont étudié à l'étranger ont connu des impacts positifs encore plus importants sur les taux d'obtention du diplôme et la moyenne pondérée cumulative que les impacts positifs des étudiants non minoritaires et ne faisant pas partie de la première génération qui ont étudié à l'étranger.

- Les étudiants en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIM) qui ont étudié à l'étranger ont terminé leurs études plus rapidement que les étudiants en STIM qui n'ont pas étudié à l'étranger et ont obtenu une moyenne cumulative pondérée supérieure de 0,10 points en moyenne à la fin de leurs études
- Les expériences qui durent de 2 à 8 semaines sont le plus fortement associées à un impact positif sur l'obtention d'un diplôme en temps voulu.

Autrement dit, lors du contrôle de toutes les variables principales, les études à l'étranger (et les études à court terme en particulier) se sont empiriquement avérées avoir un impact positif sur ce qui est considéré comme la mesure la plus importante de l'éducation : les notes et les taux de diplomation. De plus, ces avantages sont encore plus importants pour les populations les plus à risque.

Les études à l'étranger ont également un sens d'un point de vue économique et sociopolitique. Le Groupe d'Étude Canadien sur l'Éducation Mondiale (Abrahamsen et al., 2017) soutient que les études à l'étranger sont importantes pour faire face à deux changements majeurs dans l'économie mondiale. Premièrement, avec une automatisation accrue, les « compétences en milieu de travail du 21e siècle » telles que la sensibilisation interculturelle, la résolution de problèmes, la communication, la collaboration, la créativité et l'adaptabilité sont plus essentielles que jamais. Deuxièmement, en raison de l'évolution de l'économie mondiale, les pays en développement représentent désormais 60 % du PIB mondial. Étudier à l'étranger permet aux étudiants à faire face à ces deux changements, car les études à l'étranger ont été démontrées comme un facteur d'amélioration des compétences telles que la communication interculturelle, la résolution de problèmes et l'adaptabilité (Souto-Otero et al., 2019). Étudier à l'étranger contribue également à la création de réseaux de connaissance à travers des frontières internationales. Le gouvernement canadien (Gouvernement du Canada, 2019) a également inclus des justifications économiques similaires pour les études à l'étranger dans la *Stratégie d'Éducation Internationale du Canada 2019-2024*, y compris l'importance de développer les compétences non techniques des étudiants, leur permettre d'acquérir une expérience pratique et d'être mieux préparés pour le marché du travail.

Bien qu'étudier à l'étranger offre de nombreux bénéfices quant à l'obtention de diplômes dans un délai raisonnable, de meilleures notes et une main-d'œuvre mieux préparée au marché du travail, l'objectif premier des études à l'étranger serait peut-être plutôt de l'ordre moral. Comme Friedman (2006) l'a soutenu dans *The World is Flat*, nous vivons dans un monde où les économies s'emmêlent et les frontières entre les nations s'estompent. Ainsi, une coopération mondiale est nécessaire pour résoudre les problèmes politiques, économiques, sociaux et environnementaux auxquels nous sommes actuellement confrontés. Aucun pays ne peut relever tout seul les défis mondiaux tels que l'insécurité alimentaire, la crise des réfugiés, le changement climatique, le trafic d'êtres humains et l'exploitation d'enfants. Étudier à l'étranger est un outil efficace pour lutter contre l'intolérance, sensibiliser le plus de monde possible, et donner aux étudiants l'opportunité d'apporter des changements autour d'eux et d'apprendre en le faisant. Comme l'a écrit Lewin (2009) : « Dans ce nouvel ordre mondial, l'importance pour les étudiants d'être exposé de manière plus approfondie aux perspectives et aux pratiques d'autres cultures a été jugée essentielle à des fins de paix et de prospérité, quelle que soit la définition de ces objectifs » (p. xiv).

La popularité des études à l'étranger au Canada et au Québec

Étudier à l'étranger au Canada

Les études à l'étranger ont pratiquement cessé dans la majorité des pays entre 2020 et 2022. Cependant, il est fort probable que les étudiants voudront recommencer à voyager dès que les gouvernements et les établissements d'éducation le jugeront sûr. Néanmoins, malgré une baisse significative des voyages pendant la pandémie, il est important de comprendre les tendances pré-pandémiques en Afrique du Sud pour être mieux préparé à ce que l'avenir nous réserve.

En 2014, Universities Canada a publié un rapport spécial déplorant la faible participation du Canada aux études à l'étranger :

Malgré les efforts des universités, trop peu d'étudiants canadiens profitent de ces expériences mondiales : seulement 3,1 % des étudiants de premier cycle à temps plein (environ 25 000) ont vécu une expérience internationale en 2012-2013, et seulement 2,6 % une expérience à l'étranger liée à leurs crédits... Les universités citent le coût et les politiques inflexibles en matière de programmes d'études ou de transfert de crédits comme les deux principaux obstacles à une plus grande mobilité des étudiants. (p. 1)

D'après ces chiffres, le Canada accuse un retard considérable par rapport à la France, l'Allemagne, l'Australie et les États-Unis quant aux pourcentages d'étudiants de premier cycle effectuant un voyage à l'étranger tout en poursuivant leurs études en vue de l'obtention d'un diplôme.

Cependant, comme le souligne le Bureau canadien de l'éducation internationale (2016) dans son dossier spécial *Éducation à l'étranger, 2016 : Un monde d'apprentissage* :

Avec une structure éducative décentralisée, il n'existe pas de système global pour suivre et mesurer la mobilité sortante. Les établissements d'éducation supérieure canadiens possèdent différentes définitions de l'éducation à l'étranger, comptabilisent différemment la participation aux programmes et utilisent différents systèmes pour suivre la mobilité sortante. En conséquence, nous manquons de statistiques de participation annuelles fiables, ce qui impacte la planification, la politique et notre capacité à comparer minutieusement les taux de participation au niveau international. (BCEI, 2016, p. 27)

Par conséquent, le taux de participation de 3,1 % publié par Universities Canada ne reflète peut-être pas fidèlement les chiffres réels. Par exemple, selon le sondage 2016 du BCEI, un bon quart des établissements d'éducation supérieure canadiens (26 %) ne comptent pas les études à l'étranger à moins qu'elles ne respectent une durée minimale. De plus, cette durée minimale varie considérablement d'un établissement à l'autre, certains ne comptabilisant les études à l'étranger que si elles durent au moins seize semaines ou plus. Pour cette raison, les statistiques actuelles montrant que les séjours linguistiques à court terme ne représentent que 35 % de tous les séjours linguistiques de premier cycle au Canada se doivent d'être prises avec prudence.

Étudier à l'étranger au Québec

Depuis 2000, le système des cégeps du Québec a également commencé à suivre les données sur les études à l'étranger dans une enquête réalisée tous les cinq ans. Dans le *Portrait des activités internationales des cégeps* (Fédération des cégeps, 2020), des statistiques recueillies auprès de 46 cégeps révèlent qu'en 2018-2019, seulement 2,5 % des étudiants inscrits au cégep ont participé à une mobilité sortante. Il s'agit d'une légère baisse par rapport à 3,2 % en 2013-2014. Il n'est pas clair d'après leur rapport si ce nombre reflète également les mêmes problèmes de suivi que ceux identifiés par le BCEI, en particulier en ce qui concerne les séjours linguistiques à court terme.

Pourquoi les séjours à l'étranger à court terme prennent le dessus

À mesure que notre compréhension de la mondialisation s'améliore, de nombreux établissements d'éducation supérieure intensifient leurs efforts pour exposer les étudiants à d'autres cultures (Koernig, 2007, p. 210). Alors que des termes tels que « citoyenneté mondiale » et « sensibilisation interculturelle » sont de plus en plus répandus dans un nombre toujours plus élevé de documents et politiques, les établissements d'éducation supérieure tentent de développer des partenariats internationaux, de créer des expériences donnant droit à des crédits et d'assurer une collaboration productive à l'étranger. Cependant, comme l'écrit Tuma (2017) : « Si les établissements veulent atteindre leurs objectifs actuels d'envoyer plus d'étudiants à l'étranger, une grande partie de cette croissance devra être réalisée en augmentant le nombre d'opportunités à court terme offertes » (p. 33). En effet, le séjour linguistique à court terme peut facilement être intégré à des programmes stricts sans créer un délai dans l'obtention du diplôme et, étant encadré par un membre du corps professoral de l'établissement d'origine plutôt que par un partenariat à l'étranger, le séjour linguistique à court terme ne dépend pas de l'adéquation des programmes et des cours équivalents à un établissement d'accueil.

Le séjour linguistique à court terme attire également un groupe démographique d'étudiants différent du séjour linguistique traditionnel de plus long terme. Avec un nombre croissant d'étudiants qui tiennent compte des opportunités de séjours à l'étranger dans leurs critères de sélection institutionnels (Anderson et al., 2016; Chieffo & Spaeth, 2017), il est essentiel que les établissements d'éducation supérieure offrent des programmes pour répondre à une variété de demandes. Selon Castañeda et Zirger (2011), les étudiants ont tendance à opter pour le séjour linguistique à court terme parce qu'il est plus abordable, convient aux étudiants qui ne peuvent pas ou ne veulent pas voyager pendant une période trop longue, ou bien aussi parce que le séjour linguistique à court terme offre aux étudiants des programmes structurés pendant une courte période sans prendre de retard sur leur programme. Les résultats de ce projet de recherche ont appuyé ces affirmations, mais ont également révélé une autre raison pour laquelle certains étudiants préfèrent le plus court. Tout comme le mentionnera un chapitre ultérieur, de nombreux étudiants participants ont déclaré avoir opté spécifiquement pour le séjour linguistique à court terme parce que ce dernier présente l'opportunité pour les étudiants d'être accompagné par un enseignant de leur établissement d'origine. Ils savaient que la présence d'un enseignant leur fournirait plus de structure, de routine et d'apprentissage que s'ils tentaient de partir à l'étranger de façon autonome. Cependant, quelles que soient les raisons personnelles des étudiants, il est important de savoir que le séjour linguistique à court terme continue de prendre

le pas sur le séjour linguistique traditionnel en partie parce qu'il répond le mieux aux besoins de certains établissements et d'étudiants.

Perceptions et avantages reconnues des séjours linguistiques

Les séjours linguistiques coûtent cher et requièrent beaucoup de préparation, sans compter le facteur de risque. Par exemple, selon les coordonnateurs à l'international, le cégep André-Laurendeau a envoyé 26 étudiants en séjour linguistique en 2018-2019 pour une somme de 75 799 \$. Pour sa part, le cégep du Vieux Montréal a envoyé 59 autres étudiants pour une facture de 115 940 \$. Cependant, ces chiffres ne reflètent pas les coûts investis dans les dizaines d'enseignants et administrateurs qui ont participé à l'organisation logistique, la préparation du matériel pédagogique, la collecte de fonds et la réalisation du séjour. En outre, les parents, des membres de la communauté et autres ressources pertinentes ont été impliqués pour certains éléments (assurance santé et sécurité, formations pour les étudiants, vaccins, etc.).

Dans ce contexte, au-delà des justifications théoriques, pourquoi le voyage éducatif est-il considéré comme étant essentiel à l'apprentissage des langues ? L'une des raisons pour lesquelles les séjours linguistiques demeurent si populaires relève d'une perception générale de sa valeur pour l'acquisition des langues. En effet, DeKeyser (2007) soutient qu'il y a une croyance répandue sur les séjours linguistiques comme étant le seul moyen efficace d'apprendre une nouvelle langue. Bien que l'enseignement en classe puisse être pratique et stimulant, il a été démontré que l'apprentissage en dehors de la classe (souvent appelé « apprentissage dans le monde réel ») augmente les compétences linguistiques, la motivation et la perception de la pertinence d'une langue du point de vue des étudiants (Grau & Legutke, 2015). De plus, toujours selon leur point de vue, les séjours à l'étranger sont considérés comme essentiels. Selon Inozu, Sahinkaras et Yumru (2010), les étudiants ont tendance à accorder une grande importance au travail linguistique en dehors des cours. En effet, une étude récente de Palfreyman (2015) a même démontré que les étudiants considèrent désormais l'éducation formelle à elle seule inadéquate pour l'apprentissage des langues en raison des limites des méthodes d'enseignement en classe et des difficultés à les transposer sur des situations authentiques. En d'autres termes, l'étude immersive d'une langue à l'étranger est généralement considérée comme un meilleur moyen d'apprendre une langue et un complément nécessaire à l'enseignement linguistique formel.

Lorsque nous examinons les résultats des travaux de recherche sur cette question, nous pouvons constater que ces perceptions sur les bienfaits des séjours linguistiques sont, dans une certaine mesure, fondées. Plusieurs chercheurs reconnaissent des avantages à ajouter un apprentissage linguistique authentique et naturaliste à l'apprentissage fait en classe. Par exemple, Ellis (2008) soutient que l'acquisition d'une deuxième langue se fait généralement plus rapidement en combinant un enseignement axé sur la forme et l'exposition à la langue cible. De leur côté, Arnold et Fonseca-Mora (2015) affirment que « certaines des expériences langagières en dehors de la classe les plus efficaces sont celles qui combinent des contacts pédagogiquement structurés et des contacts naturalistes » (p. 164). En résumé, de plus en plus de données probantes confirment les avantages de l'agrégation de multiples pratiques couvrant différentes dimensions (Benson, 2011) de l'apprentissage des langues.

Ainsi, le séjour linguistique est efficace car les étudiants s'investissent dans un apprentissage plus actif. Alors que les technologies offrent de nombreuses et nouvelles opportunités pour la pratique des langues telles que les séries télévisées et les réseaux sociaux, peu d'étudiants s'engagent dans une conversation active et bidirectionnelle (Thomson & Mori, 2015). Il est prouvé que les exercices actifs en dehors de la classe qui nécessitent une négociation directionnelle entre interlocuteurs permettent de mieux maîtriser les compétences requises que les exercices passifs (Sundqvist, 2011). En outre, il a été démontré que les étudiants apprécient l'authenticité d'un apprentissage actif, ses avantages réels et la nécessité de parvenir à une compréhension commune (Lee, 2004).

La richesse des séjours linguistiques se situe ainsi dans l'acquisition de compétences difficiles à maîtriser en classe. Outre le fait que l'utilisation de la langue cible en dehors des cours ait été mise en lien avec la compétence linguistique fructueusement, telle que la maîtrise de l'expression orale et le vocabulaire (Sundqvist, 2011), elle apporte également à l'apprentissage de compétences sociolinguistiques et stratégiques. Par exemple, Alptekin (2002) a constaté que l'immersion aidait les étudiants à développer une plus grande sensibilité aux normes, aux valeurs, aux croyances et aux modèles de comportement d'une culture. Arnold et Fonseca (2015) ont également observé que les étudiants ayant étudié à l'étranger développaient des stratégies compensatoires plus efficaces qui leur permettaient de clarifier leur compréhension, combler les lacunes de leurs connaissances, se faire comprendre plus facilement, et ce, malgré des compétences orales limitées. Plus important encore, Stickler & Emke (2011) ont révélé, dans une étude sur les interactions en partenariat entre locuteurs non natifs et locuteurs natifs, que les locuteurs non natifs développaient une métacognition accrue de l'acquisition de la langue. Les participants ont pris conscience de leurs objectifs d'apprentissage des langues et ont approfondi leur réflexion sur la manière dont l'apprentissage informel contribuait à leur développement linguistique. En résumé, les études à l'étranger offrent aux étudiants une variété d'avantages autres que le développement des compétences linguistiques.

Bien que les enseignants chevronnés de langues utilisent un vaste répertoire de stratégies (Fullan et Langworthy, 2014, p. 20), des limites demeurent quant à ce qui peut être accompli entre les quatre coins de la classe. En revanche, l'apprentissage en dehors de la classe offre des opportunités que les étudiants trouvent généralement plus interactives, sociales et multimodales (Jones & Hafner, 2011). En outre, plusieurs études montrent que l'apprentissage des langues dans divers contextes permet de tirer parti des forces et des besoins des étudiants (Blyth et LaCroix-Dalluhn, 2011; Stickler et Emke, 2011). Ceci est un point important, car les classes de langue ont tendance à mettre l'accent sur des compétences telles que la lecture, l'écriture, l'expression orale et l'écoute, sans tenir compte des objectifs plus vastes de l'étudiant. Par exemple, en plus de développer les compétences linguistiques, les séjours linguistiques offrent également l'occasion de développer les visées de la formation collégiale telles que « vivre en société de façon responsable », « intégrer les acquis de la culture » et « maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde » (MESRS, 2013, p. 2). Par conséquent, étudier à l'étranger permet de faire appel aux différents besoins des étudiants et d'intégrer une variété de résultats lors de l'apprentissage d'une langue.

En somme, malgré l'investissement de moyens financiers et de temps, il apparaît que le séjour linguistique est indéniablement un moyen efficace d'apprendre une nouvelle langue. Son

efficacité est autant démontrée par les chercheurs que par ceux qui effectuent ces voyages. L'apprentissage actif qui en découle, les compétences qui sont déployées, les occasions disponibles pour miser sur les forces et les besoins des étudiants constituent quelques-uns de ces avantages parmi d'autres. Toutefois, ces séjours ne sont pas non plus une solution miracle et comportent plusieurs limites.

Limites des études à l'étranger

Tout comme l'efficacité des pratiques en classe varie (voir Hattie, 2009, 2013), les expériences hors de la classe ne sont pas toutes également bénéfiques (Lai, Zhu et Gong, 2015). En effet, malgré un investissement considérable en ressources, les étudiants à l'étranger ne progressent pas toujours de manière plus significative que leurs pairs restés chez eux (Collentine, 2004; Segalowitz et al., 2004). En effet, l'immersion à elle seule ne garantit pas une interaction suffisante dans la langue cible. Les personnes qui ne savent pas exploiter efficacement les ressources du contexte se trouvent dans un rôle de touriste plutôt que dans celle d'enseignant de langues ou d'étudiant activement engagés. Cela veut dire que le succès d'un séjour linguistique repose également sur le travail de l'enseignant. La clé de tous séjours linguistiques consiste à amener les étudiants à interagir avec des locuteurs natifs (Cadd, 2015). Cependant, guider les étudiants à travers des tâches interactives dans le monde réel requiert par exemple une connaissance de l'approche par projet et la capacité d'échafauder un dispositif pédagogique destiné à des étudiants lors d'excursion autonome. Pourtant, comme l'ont découvert Grau et Legutke (2015), la plupart des nouveaux enseignants manquent d'expérience dans l'élaboration d'une pédagogie par projet. En outre, selon Lai, Yeung & Hu (2015), la plupart des professeurs d'université estiment qu'ils ne disposent pas des connaissances nécessaires pour appuyer correctement l'apprentissage en dehors de la classe. Les enseignants sont formés pour aider les étudiants dans la salle de classe, mais ils disposent rarement des ressources et des stratégies nécessaires pour favoriser des interactions significatives à l'étranger. De plus, la compréhension par les enseignants de langues de la manière de promouvoir l'autonomie de l'étudiant est limitée (Al-Shaqsi, 2009; Lai, Yung & Hu, 2016; Shasavari, 2014). Comme le montre le modèle de Benson, la plupart des enseignants sont aptes à enseigner dans les dimensions traditionnelles, mais ne savent pas comment favoriser l'autonomie dont les étudiants ont besoin pour apprendre une langue dans un environnement informel, naturaliste et autogéré, tels que les musées ou les cafés.

Outre l'enseignant, le succès du séjour linguistique repose également sur l'étudiant. Les étudiants sont confrontés à de grandes difficultés lorsqu'ils interagissent avec des locuteurs natifs (Barker, 2004; Hyland, 2004; cités dans Shvidko, Evans et Hartshorn, 2015). Celles-ci sont principalement dues au dépassement des limites de leurs compétences linguistiques. Cependant, les étudiants mentionnent aussi des préoccupations concernant le manque de rétroaction dans les contextes naturalistes (Shvidko, Evans et Hartshorn, 2015). De plus, les recherches montrent que, laissés à eux-mêmes, les étudiants ont tendance à se livrer à des activités réceptives et éviter les interactions avec des locuteurs natifs (Hyland, 2004; Inozu, Sahinkaras, Yumru, 2010). Il semble que les étudiants manquent de confiance pour apprendre en dehors des cours. Souvent, ils ne savent pas utiliser les ressources disponibles et attendent des enseignants de jouer un rôle de soutien actif (Bailly, 2011; Lai, Yeung & Hu, 2015). En outre, bien que les recherches démontrent que la pratique d'une nouvelle langue présente des avantages aux étudiants, les

besoins identitaires et sociaux des étudiants l'emportent souvent sur l'acquisition de la langue en contexte d'études à l'étranger (Macalister, 2015). En conséquence, même lorsqu'ils maîtrisent assez bien la langue d'apprentissage, les étudiants ont tendance à passer la majeure partie de leur temps dans des situations où ils se parlent entre eux dans leur langue maternelle. En somme, une immersion sans soutien approprié limite les possibilités de maîtrise linguistique, de développement de la confiance en soi et de stratégies d'apprentissage et de priorisation de l'identité et des besoins sociaux du groupe.

La documentation sur cette question indique que les séjours linguistiques placent souvent les enseignants et les étudiants dans des situations pour lesquelles ils ne se sentent pas bien préparés. En conséquence, certains enseignants ne peuvent pas établir des stratégies d'enseignement efficaces pour favoriser les occasions d'apprentissage pour les étudiants dans des contextes naturalistes. En conséquent, les étudiants peuvent facilement éviter d'interagir dans la langue d'apprentissage. Toutefois, les recherches nous indiquent également que plusieurs mesures peuvent être déployées pour maximiser les avantages de l'apprentissage à l'étranger du point de vue de l'enseignement, et c'est à cela que notre projet s'intéresse.

Facteurs médiateurs et comment assurer de meilleurs résultats lors des séjours linguistiques

Selon Stephenson (2002, p. 90-93), trois facteurs sont déterminants pour la réussite en contexte d'études à l'étranger: les caractéristiques individuelles des étudiants, les possibilités d'interaction dans le lieu d'accueil et les caractéristiques générales du programme. Bien qu'il y ait peu de recherche dans ces domaines, quelques études récentes constituent un bon point d'ancrage pour les enseignants. Par exemple, nous savons que les caractéristiques individuelles des étudiants, telles que la personnalité et l'ouverture d'esprit, sont difficiles à changer, mais les professeurs peuvent préparer les étudiants avant le départ en vue de faciliter les interactions à l'étranger. Pour ce faire, les enseignants peuvent fournir une formation interculturelle et aider les étudiants à remettre en question les notions traditionnelles d'apprentissage en classe (Macalister, 2015). Cela implique ainsi de développer les compétences d'auto-orientation métacognitives des étudiants (Cotteral & Murray, 2009; Hafner & Young, 2007). Il s'agit d'introduire des stratégies que les étudiants peuvent mobiliser pour maximiser l'apprentissage dans des contextes naturalistes et de les encourager à créer des plans d'action clairs (Shvidko, Evans & Hartshorn, 2015). Une fois à l'étranger, les étudiants sont moins susceptibles de découvrir eux-mêmes de nouvelles ressources, mais des recherches ont montré qu'ils utilisent les ressources que les enseignants recommandent et qu'ils imitent leur comportement (Lai, Yung & Hu, 2015). Les enseignants peuvent également aider les étudiants à approfondir et à diversifier leurs conversations en les associant à des interlocuteurs du même âge qu'eux dans le lieu d'accueil (Martinsen, Baker, Dewey, Brown et Johnson, 2010).

En ce qui concerne le choix d'un lieu du séjour linguistique, chaque destination offre ses propres avantages. Selon Palfreyman (2011), des contextes efficaces pour l'acquisition de la langue fournissent les éléments suivants : des échanges qui respectent le niveau de compréhension des étudiants ; une attention portée à la forme et à la fonction de la langue ; la possibilité pour les étudiants de pratiquer la langue dans des situations inattendues et dans un climat affectif positif. En outre, étudier à l'étranger, quel que soit le pays, est plus avantageux lorsque cette activité est structurée par un apprentissage formel auxiliaire avec des excursions

indépendantes (Benson & Chik, 2010). Ainsi, les cours fonctionnent comme une « zone centrale » où les étudiants se rendent régulièrement pour recevoir du soutien, pour ensuite préparer et évaluer leurs apprentissages en dehors de la classe (Grau & Legutke, 2015).

En ce qui a trait à la conception de la séquence pédagogique, trois spécialistes ont proposé des directives générales à suivre par les enseignants. Cadd (2015) recommande de prêter attention à trois facteurs : la priorité donnée à l'interaction avec des locuteurs natifs, les situations qui renforcent l'apprentissage en classe, et les expériences qui conduisent à l'acquisition d'une perspective locale sur un enjeu. Grau et Legutke (2015) fournissent un cadre plus complet pour l'apprentissage en dehors de la classe, que nous résumons ci-dessous :

- Encourager et aider les étudiants à prendre part à des rencontres significatives ;
- Fournir aux étudiants des stratégies de communication, une connaissance du sujet, des stratégies sociales et interculturelles et des compétences médiatiques permettant de documenter les interactions ;
- S'assurer que les tâches tiennent compte des connaissances des étudiants et ont des objectifs clairs ;
- S'assurer que le sujet est approprié et stimulant ;
- Faire un suivi avec des activités de renforcement ;
- Générer des textes authentiques issus des interactions, tels que des enregistrements, des vidéos, etc., et qui émergent de la réflexion, tels que des articles, des résumés, des publications sur les médias sociaux, etc. (pp. 266-268).

En somme, les travaux de Cadd (2015), Grau, et Legutke (2015) établissent le rôle prépondérant que joue l'enseignant dans le séjour à l'étranger. Ces auteurs fournissent également des directives générales pour concevoir des séquences d'enseignement en dehors des cours. Nous considérons qu'il s'agit de pistes pertinentes et adaptables pour les enseignants qui planifient des séjours linguistiques.

Outils de préparation et d'évaluation des séjours linguistiques

La boîte à outils AKI

En 1987, l'Union européenne créait l'**European Action Scheme for the Mobility of University Students** (Erasmus). Selon le site web d'Erasmus (2016), ce programme permet aux étudiants de vivre et d'étudier à l'étranger afin d'apprendre une nouvelle langue et d'acquérir une expérience professionnelle. On y reconnaît que la mobilité internationale permet aux étudiants d'acquérir non seulement des compétences linguistiques, mais également cinq compétences transversales : l'ouverture d'esprit, l'adaptation au changement, les relations interpersonnelles, le sens de la responsabilité et la confiance en soi. Afin d'aider les étudiants à identifier et à décrire le développement de ces compétences transversales, Erasmus a développé la boîte à outils Acquis de la Mobilité Internationale (AKI). La trousse AKI comprend des questionnaires destinés aux étudiants avant et après le départ dans lesquels ils identifient différentes situations vécues pendant leur séjour et leur travail à l'étranger, et fournissent des exemples de la manière dont ces expériences les ont aidés à développer différentes compétences. En outre, la trousse

AKI fournit un questionnaire aux superviseurs en stage et en placements bénévoles pour évaluer le développement des étudiants dans les cinq compétences.

Bien que cette trousse soit utile dans un contexte de stage, son utilisation dans les séjours linguistiques de courte durée, comme c'est le cas en contexte collégial au Québec, présente des limites. La trousse AKI est principalement utilisée par les étudiants qui souhaitent travailler ou faire du bénévolat à l'étranger pendant de longues périodes, souvent dans des contextes informels. Pour leur part, les séjours linguistiques dans les cégeps ne durent souvent qu'une ou deux semaines, sont liés à des cours théoriques, et se concentrent sur l'immersion linguistique. Dans ce contexte, nous ignorons si les étudiants ont suffisamment de temps pour développer les compétences identifiées dans la boîte à outils lorsque l'acquisition d'une langue est visée.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Erasmus recommande d'utiliser le CECR, un outil développé par le Conseil de l'Europe (2001), pour mesurer le développement des compétences linguistiques. Le CECR mesure les compétences linguistiques sur une échelle de six points, de A1 (découverte) à C2 (maîtrise). Les étudiants en langues sont ainsi évalués sur leurs capacités d'écoute, de lecture, d'interaction parlée, de production parlée et d'écriture. Le CECR est donc un outil pratique pour mesurer les progrès linguistiques importants et est largement utilisé dans les contextes multinationaux (voir par exemple les outils de maintien des acquis linguistiques de l'École de la fonction publique du Canada, 2018). En revanche, il ne prend pas en compte les améliorations de moins grandes importances observées lors de séjours de courte durée à l'étranger. De plus, le CECR se concentre principalement sur la compétence grammaticale et dans une moindre mesure le développement de compétences sociolinguistiques et stratégiques (Canale & Swain, 1981), qui font cependant partie intégrante des séjours linguistiques à l'étranger.

Faiblesses de la documentation scientifique et nouvelles pistes d'exploration

Les recherches démontrent que les individus accordent beaucoup de valeur aux séjours linguistiques et qu'ils les considèrent essentiels dans l'apprentissage d'une langue. Elles soutiennent également que les séjours linguistiques permettent d'améliorer les compétences, d'offrir des possibilités d'apprentissage actif, de cibler des compétences qui ne sont pas développées en classe et de répondre à plusieurs besoins des étudiants. Cependant, bien que les études à l'étranger soient généralement considérées comme bénéfiques, les enseignants ne reçoivent aucune formation pédagogique en enseignement en dehors de la salle de classe et se sentent souvent mal préparés pour appuyer l'apprentissage dans des contextes naturalistes. De plus, il apparaît que les étudiants ont tendance à préférer les activités d'apprentissage passif des langues et manquent souvent de compétences et de la confiance nécessaires pour interagir avec des locuteurs natifs. Comment les enseignants peuvent-ils susciter l'apprentissage de ces qualités ? Les études sur l'enseignement des langues en dehors de la classe en sont encore à leurs débuts (Benson, 2011; Hyland, 2004; Inozu, Sahinkaras & Yumru, 2010; Pearson, 2003). Plus spécifiquement, comme l'écrit le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2013), une étude comprenant 209 éducateurs et intervenants québécois souligne l'importance du point de vue de l'enseignant d'approfondir les recherches afin de s'appuyer sur les pratiques existantes et de formaliser les compétences développées par l'étude à l'étranger :

« [...] il est important de miser sur les initiatives d'internationalisation de la formation introduites dans la culture des établissements d'enseignement collégial pour parvenir à en faire une démarche pédagogique formelle. C'est de cette façon qu'il sera possible de préciser les compétences à atteindre, les moyens pédagogiques préconisés, les méthodes d'évaluation des apprentissages appropriées ainsi que les critères de performance applicables » (p. 30).

Il est alors nécessaire de regrouper les connaissances et les pratiques déjà existantes pour les rendre explicites afin de soutenir la pratique des enseignants (Marchand & Trussler, 2000) et dépasser le cadre des études précédentes. Cela est d'autant plus important car le faible nombre de recherches centrées sur l'enseignant est aggravé par le fait qu'il n'existe pas d'outils spécifiques pour enseigner l'apprentissage des langues à l'étranger. Les ressources créées par Erasmus et le CECR constituent un modèle utile pour identifier les compétences transversales pouvant être acquises par les étudiants dans le cadre de stages internationaux de longue durée. Cependant, elles ne sont pas développées pour répondre aux impératifs des séjours linguistiques de courte durée. De plus, elles ne sont pas adaptées pour une utilisation directe en contexte d'enseignement collégial. En résumé, ces outils constituent un point de départ utile (Charmaz, 2006), mais ne répondent pas aux besoins des enseignants en quête de soutien, de formation et de perfectionnement professionnel pour maximiser les impacts du séjour linguistique sur l'apprentissage.

Étant donné que les cégeps continueront de dépenser des sommes importantes pour la réalisation de séjours linguistiques, l'état de la question que nous venons de présenter démontre la nécessité d'approfondir les recherches qui permettront de former et soutenir les enseignants pour mieux préparer les étudiants, structurer l'apprentissage et faire en sorte que les compétences liées aux séjours linguistiques à l'étranger soient bien identifiées, ciblées et évaluées. Nous constatons que la confiance et les intuitions ne suffisent pas, à elles seules, à justifier les coûts, les préparatifs, et les risques que comporte un séjour linguistique. Dans un monde de responsabilisation et d'apprentissage mesurable (Hattie, 2009, 2013; Hattie & Yates, 2014), des études empiriques sur la manière dont les gens apprennent et sur la manière dont l'enseignement peut être plus efficace, on fait progresser le domaine de l'éducation de « mystère » à « heuristique » (Sale, 2015), mais le séjour linguistique de courte durée reste un domaine d'enseignement relativement mystérieux.

Objectifs de notre projet de recherche sur les séjours linguistiques

Conformément aux recommandations du CSÉ (2013), l'objectif général de cette étude était de développer des principes directeurs pour aider les enseignants à maximiser les opportunités d'apprentissage et de croissance chez les étudiants dans le cadre d'un séjour linguistique. Cet objectif a été divisé en quatre objectifs particuliers :

1. **Déterminer les besoins des enseignants qui organisent ou souhaitent organiser des séjours linguistiques.** Dans un premier temps, nous avons évalué les connaissances des enseignants sur le séjour linguistique. Quelles théories et quels

principes directeurs sous-tendent la structuration pédagogique de leurs choix (planification des leçons, activités, matériel, lieux, durée, familles d'accueil, etc.) ? Comment les enseignants établissent-ils des objectifs réalistes pour étudier une langue à l'étranger ? Comment les enseignants évaluent-ils les résultats des études à l'étranger ? Quelles sont leurs préoccupations et questionnements ? Ensuite, nous avons présenté des principes directeurs tirés des recherches et demandé aux enseignants d'évaluer leur utilité d'un point de vue pratique. Lesquels des principes, outils et ressources se voient-ils appliquer dans leur enseignement et pourquoi ? Enfin, après avoir déterminé la position théorique des enseignants sur l'enseignement des langues et leur évaluation des principes directeurs, outils et ressources existants, nous avons identifié les lacunes qui s'en dégagent afin de pouvoir les combler.

2. **Identifier de bonnes pratiques.** D'un point de vue pédagogique, nous voulions comprendre les pratiques qui maximisent les possibilités d'apprentissage avant, pendant et après le séjour des étudiants dans le pays d'accueil : comment les enseignants structurent, établissent et évaluent les apprentissages ? Comment les enseignants les situent dans un cursus ? En nous intéressant à la progression personnelle de l'étudiant, nous cherchions à examiner les pratiques spécifiques utilisées par les enseignants pour développer les compétences transversales visées par la formation collégiale, telles que résoudre des problèmes, exercer son sens des responsabilités et s'adapter à des situations nouvelles (MESRS, 2013, p. 3).
3. **Alimenter la réflexion théorique sur l'étude des langues à l'étranger pour développer des principes et des ressources destinés aux cégeps.** Nous avons travaillé avec les enseignants dans un processus itératif d'élaboration de principes directeurs spécifiques aux séjours linguistiques de courte durée. Ces principes directeurs ont aidé à améliorer les séjours linguistiques existants et à en développer de nouveaux, à jeter les bases du développement professionnel des enseignants débutants et expérimentés en enseignement des langues à l'étranger et à améliorer la transparence des séjours linguistiques en établissant une approche claire et réaliste pour atteindre des objectifs concrets.
4. **Diffuser et intégrer les principes et les ressources à la pratique.** Au cours du projet, nous comptons favoriser l'émergence d'avantages directs pour les enseignants et les partenaires qui ont participé au projet, ainsi que des avantages indirects pour les étudiants, les administrateurs et les autres parties prenantes. Pour ce faire, nous avons offert des ateliers et des réunions ainsi que la diffusion des résultats et de nouveaux outils dans des publications, des conférences et des dossiers d'information pratique. Une description plus détaillée de chacune de nos diverses activités de diffusion est présentée au chapitre 6.

Les interrogations en bref

Les séjours linguistiques à court terme à l'étranger sont un nouveau modèle d'études à l'étranger de plus en plus populaire qui nécessite des recherches approfondies. Afin d'aider les professeurs de langues des cégeps à maximiser les opportunités d'apprentissage des étudiants lors d'études de courte durée à l'étranger, notre projet de recherche visait à répondre aux quatre questions de recherche suivantes :

1. Selon la documentation scientifique existante, les résultats linguistiques des études à court terme à l'étranger sont variables et l'influence des enseignants et les caractéristiques du programme expliquent vraisemblablement une grande partie de cette variabilité. Notre première question de recherche était : quelles sont les perspectives des enseignants de langue sur les bonnes pratiques pédagogiques pour faciliter les études linguistiques à court terme à l'étranger ?
2. À l'heure actuelle, peu de ressources existent pour aider les enseignants des cégeps à réduire la charge cognitive liée à la planification et à la conduite d'études de courte durée à l'étranger. Cependant, un nombre grandissant d'enseignants de langues sont sollicités pour faciliter des séjours de courte durée à l'étranger et développer leurs propres pratiques pédagogiques extrascolaires dans des contextes très exigeants. Notre deuxième question de recherche était : comment les pratiques pédagogiques des professeurs de langues dans le contexte très exigeant des études à l'étranger évoluent-elles dans le temps au gré des voyages successifs ?
3. Comme le démontre la recherche, l'affect et la dynamique de groupe jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue. À notre connaissance, il n'y a pas eu de recherche à ce jour sur l'impact de l'affect et de la dynamique de groupe sur l'apprentissage lors d'un séjour linguistique de courte durée à l'étranger. Par conséquent, notre troisième question de recherche était la suivante : du point de vue d'un enseignant de langue, comment la participation à l'affect et à la dynamique de groupe peut-elle aider les étudiants à apprendre dans le contexte d'études à court terme à l'étranger ?
4. Enfin, étant donné que la plupart des études linguistiques à court terme à l'étranger au cégep sont encadrées par un enseignant, nous avons cherché à comprendre les points de vue des étudiants sur l'animation par l'enseignant, en particulier les comportements avant et pendant les études à l'étranger que les étudiants jugeaient les plus utiles à leur apprentissage. Notre quatrième question de recherche était la suivante : du point de vue d'un étudiant, comment la présence d'un enseignant en études à l'étranger l'aide-t-il à atteindre ses objectifs d'apprentissage personnels et linguistiques ?

Chapitre 3 : Cadre théorique

La pédagogie de l'apprentissage de la langue additionnelle lors des séjours linguistiques à court terme

Les séjours linguistiques à court terme sont-ils efficaces pour l'apprentissage ?

L'impact de la durée du séjour sur les résultats des études à l'étranger n'est pas clair. Les contradictions apparentes dans les résultats des recherches peuvent être dues à :

- des seuils différents pour rendre opérationnelles les définitions des durées de court et de long séjour ;
- ce qui est mesuré ;
- la variabilité des programmes ;
- le biais d'auto-sélection, la variabilité des étudiants et l'absence de techniques de mise en pairs entre voisins.

Actuellement, la plupart des études à grande échelle et méta-analyses (voir le tableau 1) confèrent un avantage aux séjours de longue durée, en particulier pour les résultats liés à l'engagement des étudiants et à l'apprentissage des langues (Bhatt et al., 2022 ; Coker et al., 2018 ; Dwyer, 2004 ; Hirai, 2018 ; Mason et al., 2015 ; Tseng et al., 2021 ; Varela, 2017 ; Xu, 2019 ; Yang, 2016). Une seule méta-analyse (Yang, 2016) a constaté que « les études à l'étranger à court terme sont plus efficaces que les études à long terme en termes de développement linguistique en deuxième langue » (p. 66). Il a également été constaté que les études à l'étranger à court terme étaient une meilleure option afin d'obtenir un diplôme en temps voulu (Bhatt et al., 2022). En revanche, une étude a montré un avantage pour les étudiants de langue à domicile par rapport à ceux qui suivent des programmes d'études à l'étranger d'une durée de 13 semaines ou moins (Tseng et al., 2021). D'un autre côté, la plupart des résultats sont encourageants pour des études à l'étranger de courte durée, mais montrent généralement que des séjours plus longs entraînent davantage de bénéfices, notamment en ce qui concerne l'apprentissage des langues.

Tableau 1

Résultats d'études à grande échelle et méta-analyses mesurant l'effet de la durée du séjour sur divers résultats

Auteurs	Échantillon	Résultats étudiés	Un séjour long est préférable	Constats quant aux séjours courts
Bhatt, Bell, Rubin, Shiflet, Hodges (2022)	221 981 étudiants parmi 35 institutions, dont 30 549 ont étudié à l'étranger : techniques de	Durée nécessaire pour obtenir un diplôme (entre 4 et 6 ans pour l'obtention) et moyenne	Non	« Ces résultats ont été similaires entre les étudiants qui ont vécu de nombreuses

	mise en pairs entre voisins	cumulative lors de l'obtention du diplôme		expériences et ceux qui ont étudié à l'étranger durant une période variable » (para.1)
Coker, Heiser and Taylor (2018)	Les étudiants qui ont obtenu leur diplôme dans les six dernières années, ont répondu à l'Enquête Nationale sur la Participation Étudiante (NSSE) et : n'ont pas eu d'expérience (n=515), une expérience sur le court terme (n=655), deux expériences sur le court terme (n=146), une expérience d'une durée d'un semestre (n=389), ou une expérience sur le court terme et une expérience d'une durée d'un semestre (n=153)	Indicateurs de l'NSSE : apprentissage de niveau supérieur, apprentissage réflexif et intégratif, stratégies d'apprentissage, raisonnement quantitatif, apprentissage avec son prochain, discussions avec des personnes nouvelles, expériences avec le corps professoral, pratiques d'enseignement efficaces, qualité des interactions et environnements favorables	Oui	« Seuls les étudiants qui ont participé aux programmes semestriels ont signalé de meilleurs résultats dans des catégories variées, telles que la contribution dans les discussions en en classe, incluant des perspectives variées dans les débats et devoirs, la synthèse des idées, moins de mémorisation par cœur du matériel de cours, l'empathie, l'acquisition d'une large formation générale, de pensée critique et de travail efficace avec les autres » (p. 101)
Dwyer (2004)	14 800 anciens étudiants de 500	Cinq catégories : constats	Oui	« Dans certaines catégories de

	<p>facultés et universités américains ont déclaré eux-mêmes les avantages longitudinaux des études à l'étranger ; comparant l'année (32 semaines), le semestre (16 semaines) et l'été (six à sept semaines)</p>	<p>généraux, réussite scolaire, développement interculturel, impact sur la carrière et croissance personnelle</p>		<p>facteurs, les étudiants estivaux étaient autant ou plus susceptibles de tirer un avantage durable des études à l'étranger par rapport aux étudiants d'un semestre » (p. 161)</p>
Hirai (2018)	<p>31 études signalant des scores pré- et post-test</p>	<p>Les étudiants en langue additionnelle gagnent trois niveaux en compétences</p>	Oui	<p>Les résultats ont montré que l'ampleur de l'effet des études à l'étranger à long terme était plus de deux fois supérieure à celle des études à l'étranger à moyen terme et plus de quatre fois supérieure à celle des études à l'étranger à court terme.</p>
Mason, Powers & Donnelly (2015)	<p>2 466 étudiants ayant terminé leurs études à l'étranger à long terme entre 1996 et 2012 ; 155 étudiants terminant des études à l'étranger à court terme (8 semaines ou moins)</p>	<p>ACTFL OPI pour pré- et post-test</p>	Oui	<p>« Environ 40 % des participants à court terme franchissent un palier dans leur progression, mais plus de 60 % des étudiants qui, pendant plus de six mois, atteignent un palier de progression » (p.</p>

				12)
Tseng, Liu, Hsu and Chu (2021)	Méta-analyse de 42 études primaires publiées entre 1995 et 2019 ; 283 tailles d'effets ; N = 4 068 étudiants en langue additionnelle	Diverses mesures de compétence : vocabulaire, grammaire, connaissances lexico-grammaticales, connaissances pragmatiques, écoute, lecture, expression orale, écriture, mémoire de travail	Oui	« 13 semaines étaient le minimum requis pour que les effets des études à l'étranger deviennent supérieurs à ceux des programmes à domicile » (p. 28)
Varela (2017)	Méta-analyse de 72 enquêtes d'études à l'étranger (N = 7 820) ; deuxième méta-analyse (19 études, N = 3 740) sur des résultats similaires dans l'enseignement à domicile	Trois domaines d'apprentissage : acquisition cognitive ou langagière, attitudes affectives ou multiculturelles, et adaptation comportementale ou interculturelle	Oui	Les étudiants sur une période à long terme (c.-à-d. plus d'un semestre) obtiennent de meilleurs résultats que les étudiants dans les programmes à court et à moyen terme
Xu (2018)	Méta-analyse de 28 études primaires impliquant 602 participants	Complexité orale et écrite	Oui	« Globalement, la complexité de l'interlangue des étudiants a augmenté après un séjour court terme (c'est-à-dire pendant des périodes allant de cinq semaines à huit mois), bien que la progression ait été modeste. » (p. 211)
Yang	Méta-analyse de 66 études primaires, dont 11	Conscience phonologique, vocabulaire,	Non	« Les études à l'étranger à court terme sont plus

	comparant les étudiants à distance et les étudiants à l'étranger	développement morphosyntaxique, compétence pragmatique et compétence interactionnelle dans les compétences L2 (c.-à-d. lecture, écriture, expression orale et écoute)		efficaces que le les études à l'étranger à long terme quant au développement linguistique d'une deuxième langue » (p. 66)
--	--	---	--	---

Variables affectant les résultats des séjours linguistiques à court terme

La méta-analyse des méta-analyses réalisée par Hattie en 2009 lui a permis de déterminer la taille de l'effet de différentes interventions sur les résultats. Toutefois, étant donné le peu de données sur les séjours linguistiques à court terme, il est peu probable qu'une telle méta-analyse soit produite dans un avenir proche. Les conclusions actuelles des documents sur les séjours linguistiques à l'étranger (non spécifiques aux séjours à court terme) suggèrent une multitude de variables à prendre en compte (voir le tableau 2).

Tableau 2

Variables de l'influence dans les séjours linguistiques à l'étranger

Auteurs	Variables
Baker-Smemoe, Dewey, Bown and Martinsen (2014)	Sensibilité des étudiants à la culture Réseaux sociaux
Freed (2004)	Nature des interactions Qualité des expériences Efforts entrepris pour utiliser la langue additionnelle
Kinging (2009)	Variabilité des étudiants Étendue des rencontres Objectifs et attentes
Macalister (2015)	Autonomie des étudiants Affect positif et motivation intégrative Nombreuses opportunités de pratique dans le monde réel
Magnan & Lafford (2013)	Variables programmatiques Variables individuelles
Pyper and Slagter (2015)	Intentionnalité de l'engagement des participants avec les différents éléments du programme des études à l'étranger
Stephenson (2002)	Caractéristiques individuelles des étudiants

	Possibilités d'interaction avec la culture d'accueil Caractéristiques du programme et du personnel impliqué
Xu (2019)	Étudiants à un niveau de compétence intermédiaire Inscription à un programme de langue pendant les études à l'étranger Programmes qui mettent en œuvre un engagement linguistique

Les variables couramment identifiées sont l'engagement des étudiants, les différences de programmes et le contact avec la population locale. Étant donné que l'enseignant est responsable de 30 % de la variabilité des résultats des étudiants dans la classe (Hattie, 2003), l'influence de l'enseignant est également et probablement une variable majeure des études à l'étranger encadrées.

Types de programmes d'études linguistiques à l'étranger à court terme

Engle et Engle (2003) ont conçu un système de classification (voir le tableau 3) basé sur sept éléments (durée, compétence d'entrée, langue utilisée, cours académiques, logement, dispositions pour l'interaction culturelle et réflexion guidée), qui classe les programmes selon un continuum à cinq niveaux. Au niveau le plus bas, on trouve le « voyage d'étude », qui dure de quelques jours à quelques semaines, avec très peu d'orientation intégrative. À l'autre extrême, on trouve le « programme d'immersion interculturelle », d'un semestre à une année universitaire, qui implique une utilisation constante de la langue cible et une forte intégration dans la communauté d'accueil. Cette classification illustre non seulement une différence quantitative en termes de durée de séjour, mais aussi de nombreuses différences qualitatives dans les programmes aux deux extrémités du continuum. Si l'absence de composantes intégratives dans le « voyage d'étude » reflète fidèlement la plupart des séjours linguistiques à court terme, il n'est guère surprenant que tant d'études montrent des résultats moins favorables pour les programmes de plus courte durée.

Tableau 3

Comparaison des deux extrêmes des études à l'étranger selon Engle et Engle (2003)

Composants du programme	Niveau Un : Voyage d'étude	Niveau Cinq : Programme d'immersion interculturelle
Durée	Plusieurs jours à plusieurs semaines	Semestrielle à année académique
Compétence d'entrée dans la langue cible	Novice à intermédiaire	Avancée
La langue est utilisée dans les cours	Anglais*	Langue cible dans toutes les activités scolaires et parascolaires
Contexte de travail académique	Corps professoral de l'établissement d'origine	Normes locales, inscription directe partielle ou complète

Logement	Collectif	Séjour à domicile d'intégration individuelle
Dispositions pour l'interaction culturelle, l'apprentissage par l'expérience	Aucunes	Participation régulière requise au programme d'intégration culturelle, contact culturel direct étendu via l'apprentissage par le service, stage de travail
Réflexion guidée sur l'expérience culturelle	Aucune	Programme d'orientation, mentorat, orientation continue ou cours sur les perspectives interculturelles, rédaction réflexive et recherche

* Si l'anglais est la langue d'enseignement de l'établissement d'origine

Note : CC-BY

En revanche, Isabelli-Garcia et al. (2018) séparent la durée des études des caractéristiques du programme. Ils classent les études à l'étranger selon cinq niveaux en fonction de leur intégration dans un programme d'études, le niveau le plus bas (1) étant un programme de « laissez-faire » et le plus haut (5) étant une composante essentielle d'un programme diplômant national :

1. **Une attitude de laissez-faire.** Les cours sont confiés à un établissement partenaire étranger ou les cours de langue additionnelle sont importés dans le pays d'accueil.
2. **L'attention portée à l'expérience.** Similaire au programme de laissez-faire mais avec des activités conçues pour s'intégrer à la culture locale (séjour en famille, excursions culturelles et/ou apprentissage en tandem) et favoriser la réflexion.
3. **L'intégration explicite.** Le contenu du cours est intégré dans l'apprentissage par projet ou par tâche.
4. **Les études à l'étranger en tant que processus.** Elles imposent une préparation avant le départ (orientation, lectures, discussions, apprentissage en tandem, recherche et formation ethnographique) ainsi qu'une réflexion pendant et après le séjour (tenue d'un journal, collecte de matériel et de données, examen, analyse, évaluation) et un contact continu avec la communauté d'accueil.
5. **L'articulation totale.** Les études à l'étranger sont un élément central du programme national et un moyen d'atteindre les objectifs généraux du programme d'études.

Ce système de classification montre que même les programmes de très courte durée peuvent être grandement intégrés, avec un alignement entre le programme menant à un diplôme, les objectifs des études à l'étranger, les interactions prévues avec la communauté d'accueil et le réinvestissement de l'apprentissage avant et après le séjour. Comme Lewis et Niesenbaum (2005) l'ont observé, lier les études à l'étranger à des cours antérieurs sur le campus, et engager les étudiants dans des projets communautaires et dans l'apprentissage par le service peut « donner des résultats plus proches des résultats à long terme » (p. 254).

Un examen de la littérature fait apparaître trois points importants : 1) le séjour linguistique à court terme est proportionnellement en hausse et susceptible d'être la seule forme dans laquelle la plupart des étudiants en langues s'engagent, 2) les résultats linguistiques sont variables, 3) l'influence des enseignants et les caractéristiques des programmes expliquent probablement une grande partie de cette variabilité. L'objectif de cette étude est donc d'en savoir plus sur les perspectives des enseignants concernant les bonnes pratiques pédagogiques pour faciliter les séjours linguistiques à court terme à l'étranger.

Charge cognitive de l'enseignant

Enseignement des langues post-méthode et facteurs contextuels en séjour linguistique à court terme

Selon Byram et Hu (2017), les efforts des experts pour prouver la supériorité d'une méthode d'enseignement par rapport à une autre ont été largement abandonnés dans les années 1970, lorsque les chercheurs ont réalisé que l'enseignement et l'apprentissage se produisent toujours dans des réseaux complexes de facteurs situationnels, relationnels, cognitifs et affectifs. Au tournant du 20^e siècle, les experts, désabusés de la recherche d'une méthode unique et optimale d'enseignement des langues, ont commencé à écrire sur des conceptions pluralistes et dépendantes du contexte de la méthode (Nagy, 2019 ; Prabhu, 1990 ; Turpin, 2018 ; Ur, 2013). Ce changement de paradigme a donné lieu à un certain nombre de *méthodes post-méthode*, telles que l'éclectisme de principe (Larsen-Freeman, 2000), l'approche contextuelle (Bax, 2003) et la pédagogie post-méthode (Kumaravadivelu, 2001). La croyance unificatrice, comme l'affirme Kumaravadivelu (2001), soutient que « la pédagogie des langues, pour être pertinente, doit être sensible à un groupe particulier d'enseignants qui enseignent à un groupe particulier d'étudiants poursuivant un ensemble particulier d'objectifs dans un contexte institutionnel particulier intégré dans un milieu socioculturel particulier » (p. 538).

Dans une perspective post-méthodique, un enseignement efficace est le résultat d'une pratique et la réflexion dans un contexte donné (Kumaravadivelu, 2001). La documentation sur les séjours linguistiques à court terme met en évidence cinq facteurs contextuels qui affectent les pratiques d'enseignement :

- **Des objectifs différents ou élargis de ceux de la classe :** Lors de la planification des études à l'étranger, Kinginger (2009) conseille aux éducateurs de « bien réfléchir aux aspects du développement du langage qui sont le plus encouragés au sein d'un environnement scolaire encadré, et ceux qui nécessitent un engagement actif des étudiants dans un large éventail de cadres interactifs extra-pédagogiques » (p. 221). Plutôt que de se concentrer sur la compétence linguistique, Kinginger suggère de cibler les compétences concrètes, discursives, socioculturelles et stratégiques, qui sont plus facilement développées dans les interactions avec des locuteurs natifs. En outre, les séjours linguistiques à court terme offrent également la possibilité de développer des compétences non techniques pour une meilleure employabilité (Bureau canadien de l'éducation internationale, 2016 ; Souto-Otero et al., 2019) et peuvent toujours conduire à un développement interculturel important malgré leur durée plus courte (Anderson et al., 2016). De plus, les étudiants postulent au séjours linguistiques à court terme avec leurs

propres objectifs et besoins identitaires, ces derniers devant également être pris en compte (Coleman, 2013 ; Kinginger, 2013 ; Macalister, 2015).

- **Promotion des interactions avec la population locale :** Selon Dewey et al. (2013), les résultats d'une étude menée auprès de 30 étudiants américains d'arabe ont révélé que l'une des hypothèses les plus fiables quant aux progrès linguistiques à l'étranger se situait dans l'intensité des liens avec la population locale. Cependant, les étudiants manquent souvent de capital social et de connaissance des stratégies culturelles pour tirer le meilleur parti de leurs opportunités d'apprentissage des langues à l'étranger (Castañeda & Zirger, 2011 ; Cohen & Shively, 2007). Par conséquent, il incombe au facilitateur de séjour linguistique à court terme de créer des contextes qui obligent les étudiants à interagir avec les locaux (Cadd, 2015). Cette « influence majeure sur la variabilité de l'expérience » (Coleman, 2015, p. 42) peut être une question de qualité autant que de quantité.
- **Développement de l'autonomie de l'étudiant :** Le libre arbitre joue un rôle central dans les choix des étudiants sur la manière, le moment et les personnes avec lesquelles ils choisissent d'interagir (Isabelli-Garcia et al., 2018). Dans une étude menée sur 123 participants à un programme de séjour linguistique à court terme, Pyper et Slagter (2015) ont identifié « la volonté de l'engagement des participants avec les différents éléments du programme d'études à l'étranger » (p. 98) comme le facteur le plus important pour déterminer les résultats linguistiques. Les partenaires du séjour linguistique à court terme contribuent grandement au maintien de la motivation des étudiants, à l'identification des opportunités d'apprentissage, ainsi qu'au contrôle et à l'évaluation de la progression des objectifs (Allen, 2010 ; Bailly, 2011).
- **Guidage de la réflexion :** La réflexion guidée fait partie intégrante de la théorie de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) et de la théorie de l'apprentissage transformateur (Mezirow, 1991) ; elle est essentielle pour aider les étudiants à accroître leur sensibilité interculturelle (Paige, 2015). Selon Anderson et al. (2016), la réflexion est plus efficace lorsque les enseignants guident les étudiants dans des interventions fréquentes et spontanées. Pagano et Roselle (2009) sont en faveur de la *réfraction*, un processus en trois étapes consistant à rendre compte des événements, à examiner les problèmes et les expériences sous différents angles, puis à proposer des explications et des solutions alternatives pour donner du sens aux problèmes. Savicki et Price (2017) suggèrent que les enseignants aident les étudiants à se concentrer non seulement sur les aspects cognitifs, mais aussi sur les aspects comportementaux et affectifs des expériences durant les études à l'étranger.
- **Suivi de l'affect des étudiants :** L'attention portée à l'affect a également une influence bien documentée sur l'apprentissage des langues (Arnold, 2011). Krashen (1982) a inventé le terme de filtres affectifs pour décrire les barrières que les émotions négatives jouent dans le développement du langage. De même, l'enseignement humaniste des langues, une méthode popularisée par des chercheurs tels que Moskovitz (1978) et Stevick (1990), est fondée sur les dimensions affectives de l'apprentissage des langues et sur l'épanouissement du potentiel humain (Byram & Hu, 2017). Dans le contexte du séjour linguistique à court terme, les étudiants sont émotionnellement mis à l'épreuve afin d'apprendre une langue supplémentaire, mais aussi de faire face à la nouveauté de voyager en groupe, de vivre en famille d'accueil et en dortoir, et de naviguer dans des villes et des cultures inconnues. Les partenaires doivent répondre aux besoins

physiologiques et psychologiques fondamentaux des étudiants en matière de sécurité (Dickmeyer et Knox, 2006), favoriser une dynamique de groupe positive (Koernig, 2007) et aider les étudiants à surmonter les obstacles affectifs qui entravent l'apprentissage : « Si les étudiants ont des attitudes négatives envers la langue et ses utilisateurs, ou s'ils se sentent personnellement menacés par le fait de devoir utiliser la langue, il leur sera difficile de progresser dans l'apprentissage de la langue » (Nation & Macalister, 2010, p. 62).

Ces variables contextuelles ont deux effets sur l'enseignement en séjour linguistique à court terme. Premièrement, en raison de la relation dialectique entre l'enseignement et le contexte, le partenaire doit développer ses propres méthodologies au travers un processus de conception itératif afin d'améliorer les résultats d'apprentissage (Ur, 2013). Deuxièmement, même l'enseignant expert en classe est, dans une certaine mesure, un novice dans le contexte hors classe. Cette transition, de l'expert au novice, peut être très déstabilisante et entraîner une charge cognitive accrue.

La charge cognitive dans l'encadrement d'un séjour linguistique à court terme

De nombreuses études sur la rotation des enseignants et le mentorat ont montré qu'il est fréquent que les éducateurs novices se sentent submergés par l'action simultanée de la classe (Anthony et al., 2019 ; Clark, 2012 ; Curry et al., 2016 ; Gavish & Friedman, 2010). Il n'y a pas encore eu d'étude similaire sur les partenaires novices des séjours linguistiques à court terme, mais il est probable que l'expérience soit tout aussi accablante. En effet, les partenaires novices, en plus d'adapter leurs méthodes d'enseignement des langues à un contexte expérientiel, doivent simultanément faire face aux défis de l'adaptation aux images et aux sons d'un nouvel environnement, de la navigation dans les différences culturelles, de la gestion de la santé, de la sécurité et du bien-être émotionnel d'un groupe d'étudiants. De plus, ils doivent également gérer la supervision de tâches qui ne font normalement pas partie de celles d'un enseignant, telles que l'organisation des repas et de l'hébergement, la réservation des transports, la planification des visites, etc. Comme le soulignent Keese et O'Brien (2011), « un programme dirigé par un professeur est plus complexe, plus exigeant, et comporte plus de responsabilités qu'on pourrait le croire » (p. 4).

Aussi éreintant que soit l'encadrement du séjour linguistique à court terme pour l'enseignant novice, les recherches menées en classe indiquent que les enseignants deviennent plus aptes à travailler dans des situations cognitivement exigeantes à mesure que leur expérience s'accroît (Sabers et al., 1991). Des études montrent que les enseignants expérimentés ont une meilleure conception des connaissances antérieures des étudiants et sont plus à même de les utiliser dans l'enseignement (Meyer, 2004) ; qu'ils accordent plus d'attention à la pensée supérieure (Huang, 2012) ; qu'ils sont des organisateurs plus efficaces et mieux à même de répondre aux problèmes lorsque les situations diffèrent du programme (Borko et Livingston, 1989) ; et qu'ils sont plus susceptibles de s'engager dans des tâches qui mettent leurs propres capacités à l'épreuve (Tsui, 2009). Même si ces études sont toutes basées sur l'enseignement en classe, il est probable que l'expérience accumulée en encadrant un séjour entraîne des avantages similaires.

La théorie de la charge cognitive (TCC) permet d'expliquer pourquoi une situation identique peut être à la fois éreintante pour l'enseignant novice et relativement facile pour l'enseignant expert. La TCC, qui a été élaborée pour la première fois par Sweller (1988), est basée sur l'architecture cognitive de la mémoire de travail, de la mémoire à long terme et des relations entre elles. Sweller et al. (2019) résument la TCC de la manière suivante :

L'idée de base [du TCC] est que le traitement cognitif humain est fortement restreint par notre mémoire de travail limitée : cette dernière ne peut traiter qu'un nombre limité d'informations à la fois. La charge cognitive augmente lorsque des demandes inutiles sont imposées au système cognitif. Si la charge cognitive devient trop élevée, elle entrave l'apprentissage et le transfert. (p. 262)

Appliqué à l'encadrement du séjour linguistique à court terme, le sentiment d'éreintement que ressentent les éducateurs novices représente les exigences cognitives élevées que l'enseignement hors de la classe impose à la mémoire de travail. En outre, cette surcharge cognitive ralentit les progrès des enseignants novices dans le développement de meilleures pratiques adaptées au contexte. Par conséquent, l'amélioration de la performance des enseignants novices passe par une réduction de la charge cognitive.

Dans toute tâche, il existe trois types de charge cognitive : intrinsèque, pertinente et étrangère. Idéalement, Sweller et al. (1998) recommandent de *réduire la charge cognitive extrinsèque*, définie comme la manière dont les informations et les tâches sont présentées à l'étudiant. Les résultats de plus d'une décennie de recherche sur la réduction de la charge cognitive externe mettent en évidence deux effets de réduction particulièrement pertinents pour l'encadrement du séjour linguistique: *l'effet de l'exemple concret* et *l'effet du problème d'achèvement*. Pour réduire les exigences de la mémoire de travail, l'enseignant peut apprendre à partir d'un exemple concret, qui fournit un résultat souhaité, des sous-objectifs et des opérateurs (c.-à-d. des étapes de solution). Un exemple concret peut être orienté vers le produit (c.-à-d. des matériaux, des examens finaux), vers le processus (c.-à-d. des plans de cours étape par étape) ou même modélisé (c.-à-d. des démonstrations, du mentorat). Cependant, en fournissant tous les opérateurs, les exemples concrets peuvent réduire la charge cognitive de manière si significative que les apprenants les ignorent complètement (Cooper et Sweller, 1987). Il est possible de contrer ce phénomène en proposant un *problème d'achèvement* légèrement plus difficile sur le plan cognitif. Les problèmes d'achèvement sont similaires aux exemples concrets dans la mesure où ils fournissent un état donné et un résultat souhaité, mais ils ne présentent qu'une solution partielle au partenaire. Cela présente l'avantage de réduire la charge cognitive tout en maintenant la tâche suffisamment engageante. En somme, l'effet de l'exemple concret, qui réduit considérablement la charge sur la mémoire de travail en fournissant la solution complète, peut être préférable pour les partenaires novices des séjours linguistiques à court terme ayant moins d'expérience d'enseignement en classe, tandis que les faux novices (c'est-à-dire les enseignants chevronnés en classe qui débudent dans les séjours) peuvent bénéficier davantage de l'effet du problème d'achèvement, ce dernier étant plus stimulant sur le plan cognitif.

Outre la réduction de la charge cognitive superflue par le biais d'exemples concrets et de problèmes d'achèvement, un autre moyen d'éviter que les enseignants novices se sentent dépassés est de décharger leur mémoire de travail par le biais d'une *formation préalable* avant le

séjour linguistique à court terme. La formation préalable, plutôt que de réduire la charge cognitive, consiste à segmenter des séquences d'associations et d'actions en unités plus petites (c.-à-d. les étapes de la conception d'une activité pour le séjour), qui peuvent ensuite être enseignées individuellement, automatisées et réassemblées en séquences complexes de résolution de problèmes. La formation préalable est efficace car, comme le soulignent Sweller et al. (2019), plus les schémas sont fréquemment récupérés en mémoire de travail, moins ils occupent de capacité et plus ils s'automatisent. Cette automatisation est ce qui permet aux enseignants experts d'accomplir des tâches complexes sans surcharger leur mémoire de travail : « L'étendue fonctionnelle de leur mémoire de travail est nettement supérieure à celle des non-experts, car ils traitent moins d'informations non pertinentes, représentent plus efficacement les informations dans la mémoire de travail et ont besoin de moins de ressources attentionnelles pour prendre des décisions d'enseignement » (Feldon, 2010, p. 129).

Apprendre à faciliter l'enseignement pendant les séjours linguistique à court terme est une tâche complexe, car elle comporte de nombreux opérateurs différents, spécifiques au contexte, et représente pour l'enseignant novice une charge cognitive intrinsèque et extrinsèque élevée. Par conséquent, si l'on veut que les enseignants deviennent des partenaires plus efficaces, il faut veiller à ce qu'ils puissent porter leur attention sur le développement de méthodes spécifiques au contexte pour les environnements immersifs et naturalistes. Pourtant, comme l'affirment Fischer et al. (2021), il existe peu d'exemples concrets ou de problèmes d'achèvement à partir desquels on peut apprendre.

Affect et dynamique de groupe dans l'apprentissage des langues

Du point de vue d'un enseignant, la documentation démontre déjà que l'affect et la dynamique de groupe jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue. L'affect fait référence aux émotions, aux sentiments, aux humeurs et aux attitudes qui ont un impact sur le comportement (Arnold, 2011). Krashen (1982) émet l'hypothèse que le filtre affectif est crucial dans l'apprentissage d'une langue : les étudiants qui sont motivés, qui ont confiance en eux et une bonne image d'eux-mêmes et qui éprouvent peu d'anxiété (affect positif) sont mieux équipés pour apprendre une langue additionnelle, alors que les étudiants qui n'ont que peu de motivation, une faible estime de soi et éprouvent une forte anxiété (affect négatif) ont un filtre ou un blocage affectif qui les empêche d'apprendre une langue additionnelle. De plus, la langue étant un moyen de communication primaire, le processus de développement de la langue additionnelle est influencé par des facteurs socio-affectifs : les enseignants de langue additionnelle doivent favoriser des attitudes positives envers la langue et la culture ainsi que l'estime de soi et la motivation (Amini, 2014). Par conséquent, non seulement les enseignants encouragent le développement d'un affect positif, mais ils offrent également aux étudiants la possibilité de développer leur confiance et leur estime de soi au cours de leur apprentissage. En plus de s'occuper de l'affect, les enseignants doivent s'occuper également de la dynamique de groupe et de la constitution d'une équipe dans les contextes d'apprentissage de la langue additionnelle. Selon Dörnyei (2007), la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dépend du fait que la salle de classe soit un lieu de confiance et de soutien. Pour que cette dynamique de groupe positive émerge, il doit y avoir des niveaux élevés d'acceptation et de cohésion de groupe entre les étudiants et les enseignants. Enfin, le tissage de liens entre les étudiants et enseignants facilite l'apprentissage. La construction de relations positives entre eux, dans le cadre desquelles les

enseignants démontrent et encouragent le développement de compétences telles que l'écoute, l'empathie, l'attention et la considération positive des autres, a l'un des effets les plus élevées sur la réussite des étudiants (Hattie, 2009, 2012). Globalement, la littérature indique que les enseignants de langue additionnelle les plus efficaces sont ceux qui établissent des relations avec les étudiants et favorisent un affect positif et une dynamique intergroupe.

Par conséquent, l'expérience des études à l'étranger dans le cadre d'un groupe de pairs peut présenter un autre avantage jusqu'ici sous-examiné pour les étudiants : contrairement aux programmes indépendants à long terme, les enseignants accompagnent les groupes d'étudiants tout au long de l'expérience du programme à court terme, et la présence constante des enseignants leur permet de prêter une attention particulière aux besoins des étudiants et de s'occuper de la dynamique de groupe. En créant des relations interpersonnelles et en instaurant la confiance, le respect et l'inspiration au sein du groupe, les enseignants peuvent aider les étudiants à se sentir en sécurité, à partager leurs sentiments et leurs points de vue, et à discuter de ce qu'ils apprennent dans « l'expérience d'apprentissage à l'étranger intense et rapide » des études à l'étranger de courte durée (Davis & Coryell, 2006, p. 25). Dans leur étude de huit programmes dirigés par un enseignant d'une durée d'environ trois semaines, Anderson et al. (2016) notent que les enseignants doivent faire preuve d'intention pour créer une dynamique de groupe saine, en particulier lorsque les étudiants voyagent vers des destinations à haut défi et comptent les uns sur les autres pour se soutenir. Leurs résultats indiquent que les enseignants les plus efficaces créent un endroit sûr pour que les étudiants puissent débriefer, s'engagent dans des interactions fréquentes et spontanées avec les étudiants, et soutiennent et guident les étudiants lors d'incidents critiques alors qu'ils développent une compétence interculturelle. Dans cette étude, les enseignants qui soutiennent intentionnellement la création d'une dynamique de groupe saine réussissent également mieux à accroître la compétence interculturelle. En outre, la présence de l'enseignant peut aider les étudiants à rester motivés et concentrés sur leurs objectifs d'apprentissage, car les étudiants ne sont souvent pas préparés à la complexité de l'expérience. Cela peut amener les étudiants à trop se concentrer sur leurs lacunes linguistiques au lieu de leurs réussites et interférer avec l'utilisation de la langue additionnelle (McGregor, 2014). Après avoir vécu des expériences déstabilisantes au cours de leurs expériences d'études indépendantes à long terme à l'étranger, malgré leur enthousiasme à apprendre la langue dans le pays d'accueil, les participants à l'étude de McGregor ont choisi d'éviter d'utiliser la langue dans certaines interactions pour des raisons personnelles et émotionnelles. McGregor note également que ces participants auraient bénéficié d'un soutien pour faire face aux difficultés rencontrées lors de leur séjour à l'étranger. De plus, selon Slagter et Pyper (2019), les besoins sociaux et émotionnels des étudiants sont souvent mieux satisfaits par leurs compagnons de voyage, car ils peuvent ne pas disposer des outils linguistiques adéquats pour s'exprimer dans la langue cible avec la population locale. Par conséquent, lorsqu'ils voyagent en groupe, les étudiants peuvent choisir de parler la langue de la communauté (la langue généralement utilisée dans les interactions quotidiennes) plutôt que la langue additionnelle parce que cela leur semble plus sûr et plus facile. Par conséquent, les étudiants peuvent avoir besoin d'encouragement et d'un soutien externes de la part de leur enseignant pour maintenir un affect positif et une motivation à utiliser la langue cible tout au long de l'expérience du séjour linguistique.

Il est important de noter que les problèmes comportementaux peuvent rapidement devenir un obstacle car les séjours à court terme ne durent parfois qu'une ou deux semaines et laissent

moins de temps aux participants pour se remettre des problèmes liés au voyage (Chieffo & Spaeth, 2017). Par conséquent, les enseignants peuvent avoir besoin de minimiser les impacts négatifs des étudiants à problèmes qui apparaissent parfois dans les séjours. Selon Brophy (2003), les étudiants ayant des comportements problématiques lors des séjours sont difficiles (ils s'adaptent mal ou résistent aux routines et aux procédures), prennent trop leur temps (ils présentent des problèmes chroniques et graves qui ne peuvent être résolus en une seule intervention) et sont frustrants (l'amélioration est lente et les étudiants peuvent sembler ingrats envers l'aide de l'enseignant). Les enseignants peuvent avoir besoin de s'attaquer rapidement à ces problèmes car un seul étudiant peut avoir un impact négatif sur l'ensemble du groupe. Par exemple, certains étudiants peuvent abuser des drogues et de l'alcool ou s'éloigner du groupe à des moments inopportuns (Koernig, 2007). En outre, les étudiants peuvent être confrontés à des problèmes de santé mentale pendant leur séjour à l'étranger. Bien que la plupart des défis de santé mentale auxquels les étudiants sont confrontés, tels que le mal du pays, le stress et le choc culturel, soient « normaux et attendus lors d'une expérience à l'étranger » (Bathke & Kim, 2016, p. 9), même les étudiants les plus résilients peuvent se sentir stressés et désorientés lorsqu'ils connaissent un déséquilibre pendant leurs études à l'étranger (Savicki, 2013). Selon Briscoe, Niehaus, Nelson et Bryan (2020), certains problèmes de santé mentale peuvent provoquer des conflits interpersonnels et des distractions, car l'attention de l'enseignant est concentrée sur les étudiants présentant de plus grandes problématiques et détournée du groupe. Par exemple, les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage et/ou un TDA/H peuvent avoir une forte intolérance à l'ennui, combinée à une impulsivité, ce qui les rend parfois plus enclins à poursuivre des activités plus stimulantes et dangereuses que celles que leurs compagnons de voyage préféreraient qu'ils suivent (Shames & Alden, 2005). En outre, des problèmes tels que l'anxiété, la solitude et le stress peuvent survenir dans le cadre d'un séjour à l'étranger (Bathke & Kim, 2016 ; Savicki, 2013), et étant donné que les étudiants et les enseignants vivent dans un espace restreint, ces problèmes peuvent affecter l'ensemble du groupe. Les membres du corps professoral qui dirigent des séjours sont donc souvent confrontés à de nombreux défis non académiques pour les étudiants, qui sont généralement gérés par des bureaux et du personnel formé dans leur établissement d'enseignement d'origine, auxquelles ils doivent faire face à ces défis dans un laps de temps limité.

Impact de l'animation par l'enseignant sur le développement des étudiants pendant le séjour linguistique à court terme

Développement de la sensibilité interculturelle

Quelques études à petite échelle se sont penchées sur l'impact de l'influence professorale sur le développement de la sensibilité interculturelle durant les séjours linguistiques à court terme (Anderson, 2016 ; Anderson et al., 2016 ; Anderson et al., 2006 ; Nam, 2011 ; Pedersen, 2009 ; Whatley et al., 2021). Les résultats de ces études montrent que l'intervention de l'enseignant a un impact significatif sur les scores d'inventaire du développement interculturel (IDI) des étudiants. En effet, après avoir comparé des études à court et à long terme avec et sans encadrement par l'enseignant, Pederson (2009) a constaté que les étudiants des programmes courts avec une pédagogie interculturelle et une réflexion guidée ont obtenu de meilleurs résultats que les étudiants des programmes à long terme sans encadrement. Dans une étude de suivi, Anderson (2016) a examiné les interventions fructueuses des enseignants et a constaté que

les étudiants faisaient le plus de progrès en matière de sensibilité interculturelle lorsque les animateurs intervenaient à la fois fréquemment et spontanément.

Les études sur le développement de la sensibilité interculturelle encadrée montrent que les étudiants apprennent davantage lorsqu'un enseignant est présent pour les aider. Comme l'ont dit de nombreux auteurs, le simple fait d'aller à l'étranger ne mène pas nécessairement à une compétence interculturelle accrue (Bennett, 2008 ; Jackson, 2008 ; Vande Berg et al., 2012). Pourtant, peut-on en dire autant de l'acquisition d'une langue étrangère ? Une étude comparant des étudiants autodidactes et des étudiants en classe d'anglais comme langue supplémentaire a révélé que les étudiants autodidactes ont obtenu de meilleurs résultats que les étudiants en classe dans presque tous les tests de compétence (Cole & Vanderplank, 2016). De même, une étude sur les étudiants d'anglais originaires des Émirats a révélé qu'ils s'appuyaient davantage sur les réseaux sociaux pour la pratique de la langue que sur l'apprentissage en classe, jugeant l'enseignement formel comme « inadéquat en termes de méthodologie d'enseignement et de résultats d'apprentissage » (Palfreyman, 2011, p. 23). En ce qui concerne le séjour en particulier, Amuzie & Winke (2009) ont comparé les suppositions des étudiants qui avaient séjourné aux États-Unis pendant moins de six mois avec celles d'étudiants qui y avaient séjourné plus longtemps. Ils ont constaté que les deux groupes misaient plus d'importance sur l'autonomie de l'étudiant et moins sur le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage d'une langue additionnelle. Cependant, une étude à grande échelle (N=968) portant sur des étudiants de langue additionnelle a révélé que les étudiants ont fait des progrès remarquablement plus importants en matière de compétence orale lorsqu'ils ont bénéficié d'orientations avant le départ et lorsqu'ils ont passé leur temps libre à interagir avec des familles d'accueil (Vande Berg, 2009). Cela a amené Vande Berg à conclure que les enseignants pouvaient jouer un rôle primordial à la fois dans la préparation des étudiants et également leur motivation et soutien à l'étranger pour qu'ils adoptent des comportements d'apprentissage efficaces en langue additionnelle. Par conséquent, la plupart des auteurs conviennent qu'il y a encore trop peu de recherches à la jonction de la pédagogie et des séjours pour savoir si les interventions sont efficaces et, dans l'affirmative, quelles interventions en particulier (Jackson, 2018 ; Kang & Pacheco, 2021 ; Lafford & Collentine, 2006 ; Ogden, 2017 ; Plews & Misfeldt, 2018).

Considérations programmatiques et interventions pédagogiques

La recherche sur l'enseignement de langue additionnelle encadré peut être divisée en deux catégories : les considérations programmatiques et les interventions pédagogiques. La recherche sur les considérations programmatiques se fait généralement à l'aide d'études de cas d'institutions qui offrent des programmes internationaux complétés avec succès. Par exemple, Engle et Engle (2012) rendent compte de leurs conclusions concernant le Centre universitaire américain de Provence entre janvier 1994 et janvier 2004. Sur la base des résultats de 109 étudiants qui ont montré un gain moyen de 12,47 points sur l'IDI sur un semestre (les étudiants à domicile gagnent généralement 1,32 point), Engle et Engle font plusieurs recommandations programmatiques à fort impact : une identification claire des idées préconçues et des objectifs avec des tests avant et après le séjour ; une conception holistique avec des activités d'immersion culturelle donnant droit à des crédits ; un défi et un soutien suffisant, y compris la préparation, l'orientation et le temps de réflexion ; et enfin la responsabilisation des étudiants quant à leur rôle dans l'apprentissage. Bown et al. (2015) font état de résultats basés sur un programme d'un

semestre destiné aux étudiants américains apprenant l'arabe (N = 82), qui a donné lieu à une marge de progression impressionnante mesurée à l'aide de l'OPI de l'ACTFL. Les étudiants de ce programme ont reçu avant le départ une formation sur l'histoire, la culture, les stratégies d'apprentissage et la définition d'objectifs. Pendant leur séjour, ils ont suivi 15 heures de cours par semaine portant sur la conversation en arabe, l'actualité et la réflexion guidée, ainsi que trois heures par semaine de pratique orale individuelle et des réunions régulières avec les assistants techniques pour recevoir des commentaires et des encouragements. En se basant sur le succès de leurs étudiants, Bown et al. ont conclu : « Cette étude soulève de sérieuses questions sur une approche de laisser-faire pour que les étudiants trouvent la pratique dont ils ont besoin, surtout lorsqu'il s'agit de fonctions de niveau plus avancé » (p. 217). Jackson présente également les résultats de deux programmes chinois conçus pour les étudiants en mobilité entrante et sortante en séjour (N = 119). Les étudiants participant à ces programmes se voient confier des tâches hebdomadaires sur le terrain et des devoirs de réflexion structurés. Jackson souligne l'orientation socioconstructiviste des programmes, avec un étayage collaboratif et une réflexion critique guidée pour permettre aux étudiants d'apprendre non seulement auprès des figures de référence, mais aussi des uns aux autres. Dewey et al. (2013), dans une étude comparant six cohortes de séjours à l'étranger (N = 118), ont constaté que la variabilité du programme était le facteur prédictif le plus important de l'utilisation des langues. Sur la base de leurs résultats, ils sont arrivés aux recommandations suivantes : délimitation du moment où la langue additionnelle doit être utilisée ; obligation de parler la langue cible deux heures par jour en dehors des heures de cours ; possibilités régulières d'utiliser la langue par le biais d'activités telles que le bénévolat ; suivi régulier avec les enseignants.

Cela conduit à la question de savoir comment les référents doivent intervenir. L'une des plus grandes études portant sur la facilitation par l'enseignant est basée sur les résultats obtenus auprès d'étudiants participant à un programme de séjour d'un semestre en Russie (N=658) sur une période de quinze ans (Brecht & Robinson, 1995). Brecht et Robinson ont constaté que l'enseignant jouait trois fonctions : médiateur de l'environnement linguistique, havre de sécurité pour l'expérimentation et garantie du bien-être physique et mental des étudiants. La première de ces trois fonctions, la médiation de l'environnement linguistique, implique de préparer les étudiants à l'apprentissage en dehors de la classe, de fournir un forum pour discuter des problèmes de communication en dehors de la classe et d'aider à la compréhension interculturelle. Kinginger (2009) formule également plusieurs recommandations à l'intention des enseignants dans ce qui est largement considéré comme l'examen le plus complet de la littérature sur les séjours à l'étranger. Ces recommandations comprennent la formulation d'objectifs réalistes avec les étudiants, l'utilisation du séjour pour se concentrer sur les aspects de la langue qui sont difficiles à cibler en classe, et la mise en relation des étudiants avec leurs pairs dans le pays d'accueil pour encourager la participation à des projets interactifs. Plews et Misfeldt (2018) sont les deux seuls chercheurs à proposer une approche pédagogique spécifique pour le séjour, sur la base de leurs expériences avec des étudiants canadiens apprenant l'allemand (n = 14). Ils recommandent d'utiliser à la fois l'enseignement des langues fondé sur les tâches et la pédagogie du théâtre, qui permettent aux étudiants de passer de la connaissance d'une langue pour des raisons académiques à la langue en tant qu'utilisateur incarné. Plusieurs chercheurs se sont également penchés sur les différents rôles des enseignants pendant le séjour. Selon Goode (Goode, 2007), il s'agit notamment de l'organisation logistique, de la facilitation de l'apprentissage interculturel et académique, et d'un rôle de « doyen des services aux étudiants »,

qui consiste à répondre aux besoins des étudiants sur un plan individuel. Stier (2003) identifie également quatre rôles pour les enseignants, à savoir enseignant, mentor, conseiller et sergent enseignant. Paige et Goode (2009) se concentrent plus étroitement sur le rôle de mentor culturel, conseillant aux animateurs de maîtriser les concepts fondamentaux de la compétence interculturelle afin de pouvoir fournir une séquence et un plan approprié aux étudiants à différents stades de développement. Cela implique notamment d'apprendre aux étudiants comment reconnaître les différences culturelles et s'y adapter, de fournir des informations et des conseils et de remettre en question les hypothèses, et de donner aux étudiants des idées sur la façon d'explorer la culture d'accueil. Niehaus et al. (2018) se penchent également sur ce qu'ils appellent le « cœur » du mentorat culturel dans une étude menée auprès de professeurs de collègues américains (N=473). Leurs résultats montrent que les animateurs concentrent leurs efforts pour aider les étudiants à définir des attentes, à comprendre la culture d'accueil, à s'explorer eux-mêmes par rapport à la culture et à établir des liens entre les expériences.

En conclusion, la plupart des recherches sur les considérations programmatiques montrent qu'il est important de créer des occasions d'utiliser la langue d'apprentissage et de guider les étudiants dans une réflexion régulière. En outre, certains des points communs entre les résultats des recherches susmentionnées montrent que les enseignants qui encadrent les séjours linguistiques à court terme peuvent jouer un rôle important en définissant les attentes, en facilitant la compréhension et la réflexion culturelles, en enrichissant et en prolongeant les rencontres hors de la classe et en s'occupant de l'affect des étudiants.

Chapitre 4 : Méthodologie

Pourquoi utiliser la recherche qualitative pour répondre à nos questions de recherche ?

Notre projet de recherche qualitative visait à élaborer des théories sur les séjours linguistiques à court terme à partir des données complexes et détaillées que nous avons recueillies. Contrairement à la recherche quantitative, qui consiste à collecter et à analyser des données numériques afin de trouver des relations entre les variables et tester la force de ces relations, la recherche qualitative est exploratoire : en tant que chercheurs, nous n'avons pas cherché à tester une théorie, mais plutôt à essayer de comprendre les perspectives des participants durant leurs expériences (Clandinin & Connelly, 2000). Dans ce projet de recherche en particulier, l'objectif global était de mieux comprendre le point de vue des enseignants et des étudiants concernant les séjours linguistiques. De nombreuses perspectives devaient être prises en compte, notamment le point de vue des participants et des chercheurs sur les études à l'étranger, les questions qui en découlent et la documentation universitaire existante sur les études à l'étranger.

Afin de mieux comprendre ces perspectives, nous avons demandé aux enseignants ainsi qu'aux étudiants de décrire leurs expériences de voyage. Nos recherches ont porté sur de nombreux éléments différents : les besoins des enseignants novices en matière de séjour linguistique à court terme, l'avis des enseignants de langue additionnelle sur les applications pratiques des recherches existantes, le savoir des enseignants expérimentés et leurs méthodes préconisées pour optimiser l'apprentissage des étudiants, et enfin la façon dont les étudiants ont perçu les pratiques d'enseignement efficaces pendant les séjours linguistiques. Par conséquent, les questionnements qui ont découlé de cette étude sont les suivantes :

1. Quelles sont les opinions des enseignants de langue additionnelle sur les pratiques pédagogiques adéquates pour encadrer les séjours linguistiques à court terme ?
2. Comment les pratiques pédagogiques des enseignants de langues dans le contexte très exigeant des études à l'étranger évoluent-elles au fil des voyages consécutifs ?
3. Du point de vue des enseignants de langue additionnelle, comment l'attention portée à l'affect et à la dynamique de groupe peut-elle aider les étudiants à apprendre dans le contexte d'un séjour linguistique à court terme ?
4. Du point de vue des étudiants, comment la présence d'un enseignant dans le cadre d'un séjour d'études à l'étranger les aide-t-ils à atteindre leurs objectifs d'apprentissage personnels et linguistiques ?

Certaines de ces questions, telles que celle concernant les pratiques d'enseignement les plus efficaces, se sont prêtées à une analyse basée sur la similitude car elles pouvaient être comparées entre enseignants. D'autres, telles que les expériences des éducateurs et le réinvestissement de l'apprentissage au fil du temps, ont été mieux analysées en termes de contiguïté pour établir une séquence d'événements dans le temps. Par conséquent, les entretiens ont été codés et analysés à l'aide de la théorie constructiviste fondée (Charmaz, 2006) pour répondre aux questions de recherche 1, 3 et 4. L'analyse narrative thématique (Riessman, 2008) a été utilisée pour répondre à la question de recherche 2. Ces deux méthodes d'enquête différentes seront décrites plus en détail dans ce chapitre.

Enseignants participants : échantillons et collecte de données

Pour les besoins de ce projet de recherche, nous avons défini les séjours linguistiques à l'étranger de courte durée comme étant des voyages de 10 à 21 jours encadrés par un enseignant dans des lieux où la langue cible joue un rôle important pour le développement linguistique et contenant une composante curriculaire avant et/ou pendant le voyage. Nous avons recruté des enseignants participants en contactant des collègues qui avaient déjà encadré des séjours linguistiques à l'étranger ainsi que des enseignants qui avaient présenté leurs expériences de séjours linguistiques à l'étranger lors de conférences professionnelles et par bouche-à-oreille. Afin d'être inclus dans cette étude, il était nécessaire que les participants aient encadré au moins un séjour linguistique à l'étranger de courte durée au niveau collégiale, ou bien qu'ils soient en cours de planification de leur premier voyage. Au total, 21 enseignants participants de sept cégeps ont été inclus dans cette étude (voir le tableau 4).

Afin de recueillir les données des enseignants participants de l'automne 2019 à l'hiver 2021, nous avons organisé des ateliers et des entretiens semi-structurés en français et en anglais. Voir l'annexe A pour la liste des questions de l'entretien semi-structuré à l'attention des enseignants participants. Les ateliers ont duré 90 minutes et ont été menés en petits groupes avec généralement de deux à quatre participants. Les entretiens individuels de suivi ont été menés environ deux semaines après les ateliers et ont duré 30 minutes. Tous les ateliers et entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio et d'une transcription. Les questions de l'atelier et de l'entretien ont été élaborées sur la base d'un examen de la littérature concernant l'impact des études à l'étranger sur l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les participants ont été invités à réfléchir aux théories sur l'apprentissage des langues pendant les études à l'étranger et à s'engager dans des jeux de rôle, tels que la description d'un séjour linguistique à l'étranger de courte durée idéal. Le format des ateliers et des entretiens a également entraîné des conversations impromptues entre les participants et les chercheurs, comme par exemple des témoignages de ces derniers sur leurs expériences personnelles concernant les études à l'étranger. Au total, nous avons mené 28 ateliers et des entretiens individuels avec 21 enseignants participants.

Tableau 4

Description des expériences des enseignants participants et de la conception des séjours

Participant	Nombre d'expériences en séjour linguistique à court terme	Niveau linguistique des étudiants	Travail de projet ou apprentissage de services pendant le séjour linguistique à court terme	Échange ou famille d'accueil
Albert	10+	Allemand — Débutant-Intermédiaire	Aucun des deux	Famille d'accueil
Denis	10+	Anglais & Espagnol — Niveaux multiples	Travail de projet	Famille d'accueil
Melodie	10+	Allemand —	Aucun des deux	Échange

		Débutant- Intermédiaire		
Donald	10+	Allemand — Débutant- Intermédiaire	Aucun des deux	Échange
Kristina	9	Allemand — Débutant- Intermédiaire	Aucun des deux	Échange
Vivian	6	Anglais & Espagnol — Niveaux multiples	Apprentissage de services	Famille d'accueil
Joshua	6	Anglais — Avancé	Aucun des deux	Famille d'accueil
Jacob	4	Anglais — Niveaux multiples	Aucun des deux	Aucun des deux
Dominic	3	Anglais — Avancé	Travail de projet	Aucun des deux
Roselyn	3	Allemand — Débutant- intermédiaire	Aucun des deux	Échange
Penelope	2	Anglais — Niveaux multiples; Italien — Débutant	Aucun des deux	Famille d'accueil, Échange
Jeanne	2	Anglais & Espagnol — Niveaux multiples	Apprentissage de services	Famille d'accueil
Leilani	1	Anglais — Niveaux multiples	Aucun des deux	Aucun des deux
Ellie	1	Anglais — Niveaux multiples	Apprentissage de services	Famille d'accueil
Alexandre	1	Espagnol — Débutant- Intermédiaire	Aucun des deux	Famille d'accueil
Donavon	1	Anglais — Avancé	Aucun des deux	Aucun des deux
Lisbeth	0	Mandarin — Débutant	Aucun des deux	Aucun des deux
Kimberly	0	Anglais — Avancé	Aucun des deux	Famille d'accueil
Lily	0	Anglais — Avancé	Aucun des deux	Famille d'accueil
Cassandra	0	Anglais — Niveaux multiples	Aucun des deux	Aucun des deux
Odette	0	Anglais — Niveaux multiples	Aucun des deux	Aucun des deux

Étudiants participants : échantillons et collecte de données

En plus de réaliser des entretiens avec les enseignants participants à l'automne 2020 et l'hiver 2021, nous avons fait passer des entretiens individuels en français et en anglais avec 17 étudiants participants (3 hommes, 14 femmes) du même cégep, ces étudiants ayant participé à

des séjours linguistiques à court terme qui ont eu lieu entre 2014 et 2018. Chaque entretien a duré environ 30 minutes. Voir l'annexe B pour le protocole des entretiens avec les étudiants. Tous les séjours ont inclus des orientations avant le départ pour les étudiants. Les voyages ont duré entre 14 et 21 jours et étaient intégrés dans un cours ou un programme de langue, ce dernier incluant une évaluation finale en cours de séjour. Au cours de leurs programmes, tous les étudiants ont suivi trois heures de cours de langue par jour de semaine et ont séjourné dans des familles d'accueil pendant au moins une partie du séjour. Les étudiants qui ont participé aux séjours ont étudié soit l'anglais, soit l'espagnol. Deux des 17 participants ont participé à deux séjours linguistiques différents avec leur cégep.

Théorie Constructiviste Ancrée

Comme le décrit Charmaz (2006), les chercheurs de la théorie constructiviste ancrée (TCA) étudient les déclarations et les actions de leurs participants et se demandent quel sens analytique ils peuvent en tirer. Pour ce faire, ils étiquettent les données par le biais du codage, ce qui leur permet de définir ce qui se passe dans les déclarations des participants. Tout en continuant à coder et à comparer les données avec d'autres données collectées, ils rédigent des notes sur les idées et les questions qui surgissent et définissent des catégories analytiques provisoires. Au fur et à mesure que les chercheurs recueillent et analysent des données supplémentaires et affinent ces catégories, une théorie de base émerge, définie par Charmaz comme étant « une compréhension théorique abstraite de l'expérience étudiée » (p. 4). En outre, selon Charmaz les chercheurs apportent dans le cadre de la TCA leurs propres valeurs et expériences à l'interprétation des données. Cela était particulièrement approprié à la lumière de nos propres expériences antérieures d'encadrement des études à l'étranger dans les cégeps. Par conséquent, les données et les théories qui ont émergé de la TCA pour répondre aux questions de recherche 1, 3 et 4 ont été construites grâce à nos efforts en tant que chercheurs mais également grâce à ceux des participants à l'étude.

Codage initial et ciblé dans la théorie constructiviste ancrée

Le codage est l'étiquetage de segments de sens dans les données de manière à résumer, catégoriser et rendre compte du contenu (Charmaz, 2006). Ce processus permet de définir ce qui se passe et pourquoi. Le codage se déroule en deux phases : initiale et ciblée. Le codage initial consiste à nommer chaque segment. Le codage ciblé est ensuite utilisé pour trier, synthétiser et intégrer les codes initiaux. Butler-Kisber (2011) décrit cette méthode comme une « approche en accordéon » (p. 31) qui élargit et contracte les catégories et révèle les relations entre les données.

Pour le codage initial, nous avons suivi les étapes proposées par Glaser et Strauss (1967), c'est-à-dire l'utilisation des gerondifs pour montrer l'action et faire en sorte que les codes correspondent aux données plutôt que d'adapter les données aux codes. Cela nous a obligés à rédiger nos réflexions sur papier pour aborder nos propres préjugés en tant que professeurs de langues. Par exemple, lors de l'analyse des données pour répondre à la question de recherche 1, nous avons écrit des codes courts qui restaient proches des données, comme *localiser*, *maximiser le temps passé à l'étranger* et *réinvestir l'apprentissage*. La comparaison constante entre les entretiens a également permis de s'assurer que les codes reflétaient les expériences vécues par les enseignants.

Après le codage initial, Charmaz (2006) décrit le codage ciblé comme un processus émergent. Il est plus efficace lorsqu'il est utilisé pour analyser plutôt que pour décrire, ou, comme l'affirme Butler-Kisber (2010), lorsqu'il passe de la description à un niveau plus conceptuel et interprétatif. Pour ce faire, nous avons généré des règles d'inclusion (Butler-Kisber, 2010) afin de déterminer quels segments pouvaient être inclus dans chaque catégorie. Par exemple, pour répondre à la question de recherche 1, toutes les fois où les enseignants ont discuté de l'implication de la population locale dans l'apprentissage a été initialement codée comme localisation. Cependant, en passant le code au crible, il a été constaté qu'il y avait une différence entre les idées initiales des enseignants sur l'engagement local et la manière dont ils cherchaient spécifiquement à intégrer les locaux dans les pratiques. Cela a conduit à la création de deux codes pour la localisation, superficielle et approfondie, afin de mieux comprendre pourquoi les participants ont choisi des stratégies différentes dans des contextes différents.

Le codage théorique dans la théorie constructiviste ancrée

Le codage théorique est le processus d'intégration final qui « donne une forme aux codes ciblés qui ont été recueillis » (Charmaz, 2006, p. 63). Cela consiste à étendre les codes vers des catégories plus larges puis de montrer les fonctions qu'ils remplissent et les relations qui existent entre eux. Les codes théoriques qui en résultent fournissent « une explication plausible et persuasive de ce qui se passe » (Butler-Kisber, 2010, p.31). Par exemple, quatre catégories ont émergé des données recueillies pour répondre à la question de recherche 1 : l'intégration du programme d'études, les objectifs réalistes, les stratégies d'enseignement par l'expérience et l'interaction avec la population locale.

Analyse narrative thématique

Les témoignages ont servi d'unité d'analyse de base pour répondre à la question de recherche 2. Selon Riessman (2008), on parle d'un témoignage lorsqu'un locuteur « relie des événements dans une séquence qui a un impact sur une action ultérieure et il est par conséquent primordial que les auditeurs retiennent le sens » (p. 3). Afin d'obtenir et analyser les témoignages des enseignants, nous nous sommes appuyés sur l'analyse narrative thématique de Riessman (2008). Ensuite, nous avons suivi les lignes directrices de Willis (2018, 2019) pour l'écriture de témoignages composites afin de présenter nos résultats de manière à transmettre les points communs de l'expérience tout en soulignant « la richesse et la complexité de la perspective d'un individu » (Willis, 2019, p. 476).

Analyse des témoignages des enseignants

Nous avons défini les témoignages des enseignants comme étant toute confluence d'événements dans la planification ou l'animation d'un séjour linguistique à court terme qui a donné lieu à un résultat différent et qui a affirmé, modifié ou ajouté à la méthode d'enseignement spécifique au contexte d'un enseignant. Dans le cas des enseignants qui viennent d'effectuer un à l'étranger, la confluence des événements était souvent encore en cours pendant le processus d'entretien (par exemple, « Je ne sais toujours pas quoi faire ») et a donné lieu à un témoignage non résolu. Ces témoignages ont ensuite été « révisés » pour « construire une ligne d'intrigue

non ambiguë, en utilisant des ellipses pour indiquer le discours supprimé » (Riessman, 2008, p. 61).

Une fois que les témoignages ont été recueillis, nous leur avons attribué un code couleur basé sur la définition de la méthode de Richards et Rodgers (1984), afin de séparer l’approche, la conception (y compris le programme, les objectifs, les activités, le matériel, le rôle de l’enseignant et celui de l’étudiant) et la procédure. Nous avons ensuite abrégé les témoignages en tableaux (voir le tableau 5) et donné à chacun d’entre eux un titre basé sur le point d’importance principal du témoignage ou ce que Labov (1997) appelle l’évaluation. Cela nous a permis de nous concentrer sur les changements de chaque élément d’un voyage à l’autre. Ensuite, une fois que tous les témoignages des enseignants du même niveau d’expérience ont été codés, nous les avons regroupés et comparés afin de déterminer les thèmes communs.

Tableau 5

Un exemple d’un témoignage codé : apprentissage de l’anglais en tant que langue additionnelle

Apprendre aux étudiants à poser des questions plutôt que de les traduire pour eux					
Méthode initiale			Méthode actuelle		
Approche	Conception	Procédure	Approche	Conception	Procédure
Apprentissage pas à pas au moyen de traductions fournies pendant les interactions avec la population locale	Activité : Leçon de niveau expert	Un locuteur natif fait une présentation orale	Apprendre aux étudiants à poser des questions afin de clarifier les points obscurs concernant les interactions avec les locuteurs natifs	Activité : Leçon de niveau expert accompagnée d’un quizz	Prévenir les étudiants que la présentation orale sera suivie d’un quizz
	Objectifs : Écouter et prendre des notes durant les présentations orales en anglais	L’enseignant traduit les mots et expressions difficiles		Objectifs : Interagir avec des experts, réinvestir les apprentissages	Les étudiants participent à la leçon et posent des questions dès qu’ils sont en difficulté
	Rôle de l’étudiant : chercher à obtenir la traduction auprès de l’enseignant	Les étudiants cherchent à obtenir les traductions auprès de l’enseignant		Rôle de l’étudiant : poser des questions de façon proactive	Les étudiants jouent les uns contre les autres pendant le quiz, ce dernier se rapportant à la leçon
	Rôle de l’enseignant : fournir la traduction pendant la leçon		Rôle de l’enseignant : préparer les étudiants de façon adéquate		

Rédaction de témoignages composites

Deux considérations ont conduit à la décision de présenter les données de la question de recherche 2 par le biais de témoignages composites. Premièrement, comme l'écrit Willis, « les témoignages permettent de présenter la recherche d'une manière qui reconnaît les complexités des motivations et des perspectives individuelles, tout en faisant ressortir un apprentissage et une compréhension plus généralisés. » (Willis, 2019, p. 476). Même si les thèmes qui ont émergé pouvaient se suffire à eux-mêmes, ils n'ont pas illustré la complexité de la variabilité contextuelle dans le processus décisionnel des enseignants. Des facteurs tels que la culture institutionnelle, l'expérience d'enseignement, la sécurité de l'emploi, l'expérience de voyages antérieurs, la familiarité avec le pays d'accueil, l'accès aux réseaux sociaux et la personnalité ont tous influencé les réponses des participants. Deuxièmement, les témoignages composites, comme l'affirme Willis (2018), offrent également un certain degré de « pragmatisme réflexif » (Gergen, 2015), dans la mesure où ils sont plus accessibles aux parties prenantes et augmentent les possibilités d'avoir un impact sur les communautés dans lesquelles ils se produisent. Ainsi, en présentant les typologies d'une manière qui a du sens pour les enseignants et qui attire d'autres parties prenantes dans les études à l'étranger, nous avons cherché à élucider la signification de la charge cognitive et l'importance de réduire la charge cognitive pour les enseignants débutants.

Afin d'équilibrer les complexités et les généralisations, nous avons suivi les directives de Willis (2019) pour construire des témoignages composites. Premièrement, il a fallu sélectionner une personne représentant chacune des trois typologies à utiliser pour les détails des entretiens afin d'illustrer la façon dont les discussions ont évolué et paraphraser ces entretiens dans le but d'obtenir des citations. Deuxièmement, nous avons convenu de se concentrer sur des composites factuels plutôt que fictifs (Willis, 2018), de sorte que chaque témoignage ne comprendrait que des citations tirées directement des transcriptions de la recherche. Même si chaque composite combinait des expériences communes de cinq à onze personnes, il ne représenterait que les opinions des participants sans imposer de jugement ni supposer des motivations ou des sentiments.

Considérations éthiques

Nous avons obtenu l'approbation éthique de tous les cégeps participants avant d'interviewer les participants. Comme pour toute étude éthique, la contribution des enseignants et des étudiants était entièrement volontaire et chaque participant a été informé qu'ils pouvaient se retirer de l'étude à tout moment. Avant le début de chaque entretien, nous avons passé en revue le formulaire de consentement et le protocole d'entrevue avec les participants et répondu à toutes leurs questions concernant leur contribution au projet de recherche. Voir l'annexe A pour le protocole d'entretien avec les enseignants et l'annexe B pour le protocole d'entretien avec les étudiants. Enfin, nous avons veillé à protéger la confidentialité des participants en donnant un pseudonyme à chaque personne interrogée.

Outre les considérations habituelles relatives à l'obtention du consentement éthique des participants, notre étude comprenait également ce que Butler-Kisber (2010, p. 12-21) définit comme les six principaux thèmes de la recherche qualitative :

- **La fiabilité** : Dans cette étude, la fiabilité découlait de notre méthodologie et de nos relations avec les participants. Premièrement, la fiabilité méthodologique a été établie par la triangulation des données obtenues à partir de sources multiples (ateliers et entretiens individuels) ainsi que par les méthodes d'analyse complémentaires utilisées pour examiner les relations de similarité et de contiguïté. Deuxièmement, notre crédibilité auprès des participants a été renforcée par nos expériences communes en tant qu'enseignants de langues, par notre compréhension du contexte du cégep (objectifs départementaux, problèmes des étudiants en matière d'acquisition d'une langue additionnelle, etc.) et par la conception d'ateliers pratiques et bien informés.
- **La spécificité** : Les résultats présentés dans ce rapport sont spécifiques au contexte (Donmoyer, 2008). Ils reflètent les perceptions et les expériences des enseignants du cégep, et les directives et ressources proposées qui en découlent sont spécifiquement adaptées à leurs besoins.
- **L'accessibilité et le consentement** : L'étude a été menée en tenant compte des besoins des participants et des sites de recherche grâce à un dialogue continu sur le consentement. Le consentement a été considéré comme un processus continu lors de la recherche, et nous avons offert aux participants la possibilité de clarifier les significations et de vérifier les résultats avant la diffusion. De plus, en partageant les résultats avec les départements de langues, les bureaux des affaires internationales, l'administration des cégeps et les associations nationales telles que la Fédération des cégeps, nous avons pu et continuerons à pouvoir offrir des avantages réciproques aux participants et à leurs collègues respectifs.
- **La réflexivité** : Nous avons commencé le processus de recherche par des écrits de nos expériences personnelles lors des études à l'étranger afin de rendre compte de la façon dont notre identité, nos hypothèses et nos préjugés ont influencé notre positionnement dans la collecte et l'analyse des données. Ensuite, par la rédaction de mémos et la vérification des participants, nous avons examiné l'évolution de nos relations avec les participants, le contexte de nos entretiens et la manière dont nos interprétations se sont transformées en données.
- **Les voix** : Tous les textes générés par cette étude sont formés de témoignages et citations des participants. Cela permet aux participants de reconnaître que les résultats ne sont pas seulement basés sur les interprétations des chercheurs, mais qu'ils incluent également leurs mots, leurs idées et leur façon de penser. En outre, l'inclusion de citations longues et contextualisées permet également l'implication des lecteurs (autres enseignants, administrateurs, parties prenantes, etc.) et le transfert de connaissances grâce aux liens d'identification qu'ils établissent avec les participants et aux interprétations qui en résultent.
- **La transparence** : Enfin, nous avons mis l'accent sur les dimensions éthiques et relationnelles du travail, qui ont commencé par l'approbation éthique et se sont poursuivies après la vérification finale des résultats par les participants. En tant que membres de la communauté enseignante du cégep, il nous incombait de produire non seulement des textes de recherche académique, mais aussi des outils et des ressources pratiques qui serviront aux enseignants et aux administrateurs et qui témoigneront du respect et de l'appréciation des contributions de ceux avec qui nous collaborerons. Voir l'annexe C pour une description du manuel de l'enseignant que nous élaborerons en collaboration avec le CCDMD en 2022-2024.

Chapitre 5 : Présentation des résultats

Notre projet de recherche étant composé de quatre questions de recherche distinctes, les résultats qui suivent sont présentés en quatre sections. La première section de ce chapitre, la pédagogie dans les séjours linguistiques à court terme, décrit comment les enseignants participants intègrent les séjours linguistiques dans les programmes d'études de leurs cégeps, comment ils fixent des objectifs réalistes, comment ils enseignent la langue additionnelle pendant les séjours et comment ils intègrent les interactions avec les populations locales dans leurs pratiques pédagogiques. La deuxième section, la charge cognitive des enseignants, examine comment les méthodes des enseignants pour planifier les séjours et préparer les étudiants évoluent avec le temps, au fur et à mesure que les enseignants acquièrent de l'expérience. La troisième section décrit comment les enseignants se soucient de l'affect des étudiants et de la dynamique de groupe avant et pendant les séjours. Enfin, la quatrième section de ce chapitre se base sur les résultats de nos entrevues avec les étudiants participants et décrit ce que les étudiants apprécient le plus dans les séjours linguistiques supervisés par des enseignants : la structuration, l'encadrement, l'accompagnement et la communication.

Pédagogie dans les séjours linguistiques à court terme

Intégration du programme d'études

Les enseignants participants ont estimé qu'il était essentiel que les séjours linguistiques à court terme soient intégrés à un cours, voire à un programme d'études complet, comprenant une phase de planification prolongée avant le départ et une phase finale de réflexion et de consolidation après le séjour : « Ils doivent tout organiser en amont, suivre le programme une fois sur place, et ensuite rendre une sorte de compte-rendu une fois de retour » (Jeanne). L'intégration d'un séjour à court terme dans un cours a été reçue positivement par les enseignants, notamment pour les avantages qu'elle propose :

- Préparation des étudiants
- Instauration de contacts avec la population locale
- Obtention de l'appui des étudiants
- Consolidation des acquis

Selon les enseignants participants, le programme de préparation au séjour à l'étranger a permis aux étudiants d'acquérir des connaissances et des compétences qui leur seront utiles pendant leur voyage. Sur le plan linguistique, le programme met notamment l'accent sur la grammaire et le vocabulaire essentiel. Il suffit ensuite de rafraîchir ces notions dans le cadre des cycles d'apprentissage quotidiens pendant le séjour à l'étranger : « Mettez en place des structures qui vous seront utiles pendant le séjour, afin de ne pas perdre de temps à rattraper votre retard une fois sur place » (Albert). Cette notion permet ainsi aux étudiants de gagner du temps à l'étranger pour interagir avec les locaux et de « se concentrer sur les raisons pour lesquelles ils sont là » (Jacob). Être stratégique, c'est-à-dire pouvoir compenser ses lacunes linguistiques d'une façon ou d'une autre, est également une autre compétence appréciée lors de la planification des voyages. De même, les stratégies visant à réduire les barrières affectives (Krashen, 1982) sont tout aussi importantes :

Encouragez-les à expliquer certaines situations avec d'autres mots, parce que parfois, ils restent bloqués sur un mot, une phrase. La peur du jugement extérieur devient paralysante et atteint le plan affectif de sorte que la panique prend le dessus. Une fois arrivé à ce stade, il n'est plus possible de se souvenir de quoi que ce soit. (Leilani)

D'un point de vue non linguistique, les participants pensent également que les programmes d'enseignement avant le départ peuvent être utilisés pour inculquer des attitudes positives et développer la sensibilité culturelle : « Les étudiants n'ont pas besoin d'aimer toutes les facettes du programme, mais ils doivent au moins garder l'esprit ouvert et accepter que les choses puissent être différentes de ce qu'ils ont l'habitude de vivre » (Kimberly).

Les enseignants participants ont convenu que pouvoir établir un contact avec la population locale avant le départ permet aux étudiants de nouer des liens plus profonds, susciter l'enthousiasme, et se préparer efficacement aux différences culturelles ; il en va de même pour leurs hôtes. De plus, les étudiants peuvent également s'entraîner à communiquer avec le dialecte local et organiser des projets en amont. Par exemple, Ellie explique qu'un projet communautaire peut avoir un impact beaucoup plus important et accroître la réciprocité entre les étudiants et les locaux, à condition qu'il soit lancé avant le départ : « Si nous prenons l'exemple du bénévolat, les étudiants commencent à s'en charger à l'avance. Du coup, l'opération obtient plus de profondeur qu'un simple séjour touristique de dix jours. » (Ellie). Ainsi, les échanges virtuels avant le départ permettent, de l'avis général, de rendre les séjours beaucoup plus efficaces.

Les enseignants ont estimé que la notion « d'appui » de la part des étudiants était essentielle à la préparation avant le départ dans le but de s'assurer que les étudiants comprennent leur rôle dans l'obtention des résultats souhaités : « Ce qui m'a surpris, c'est que nous n'étions pas constamment sur leur dos. Nous n'avions pas à leur rappeler constamment qu'ils n'étaient pas là par hasard et qu'il y avait une raison pour laquelle ils ont payé. Ils ont compris. (Jacob). Les enseignants ont obtenu l'appui des étudiants de plusieurs façons :

- **Demande aux étudiants de se fixer des objectifs :** « Tous ont dit qu'ils voulaient obtenir plus d'aisance dans la langue parlée : par exemple, « Je veux avoir un vocabulaire plus étendu », « Je veux être plus à l'aise quand je parle anglais » etc... Une fois sur place, ils parleront en anglais pendant treize jours, et j'espère constamment » (Kimberly)
- **Demande aux étudiants d'organiser des activités :** « Quand ils seront là-bas, j'aimerais qu'ils aient de l'enthousiasme pour ce qu'ils découvriront. Par exemple, s'ils sont vraiment intéressés par l'art, peut-être qu'ils auront pour projet d'aller dans un musée » (Ellie)
- **Demande aux étudiants de travailler en équipe :** « C'est plus intéressant pour les étudiants d'être directement impliqués dans leurs travaux, de contacter des gens par eux-mêmes, ou encore de se renseigner sur les coûts. Et à partir de là, nous construisons un programme... et ils apprennent à se connaître » (Roselyn).

Aux yeux des enseignants, l'appui des étudiants entraîne leur motivation, suscite leur enthousiasme et contribue à la construction d'une dynamique de groupe.

Les enseignants participants ont convenu qu'il était important d'assurer un suivi après le séjour, mais que cela n'était pas possible en raison de la programmation des séjours à la fin du semestre. Les enseignants ont recommandé d'utiliser les examens finaux oraux comme une occasion d'obtenir un retour d'information et des suggestions pour l'avenir. Ils ont également suggéré que les étudiants gardent des traces de leurs progrès pour leur réflexion personnelle. La plupart des consolidations et des apprentissages continus ont eu lieu sur une base individuelle entre les étudiants et les contacts à l'étranger, notamment si les étudiants restaient dans une famille : « Beaucoup d'étudiants y retournent l'été suivant pour voyager avec leur jumeau [frère ou sœur d'accueil]. Dans d'autres cas, c'est la famille d'accueil qui vient ici » (Donald). Ce concept renforce l'importance d'établir un contact avant le départ pour ouvrir la communication et renforcer les liens entre les individus.

Pour conclure, l'extension de l'apprentissage a été considérée comme un moyen efficace de faire d'un programme à court terme un programme à long terme, en particulier lorsqu'elle a servi à doter les étudiants de connaissances et de compétences pour maximiser le temps passé à l'étranger, qu'elle a établi des interactions avec la population locale et qu'elle a obtenu l'appui des étudiants.

Des objectifs réalistes

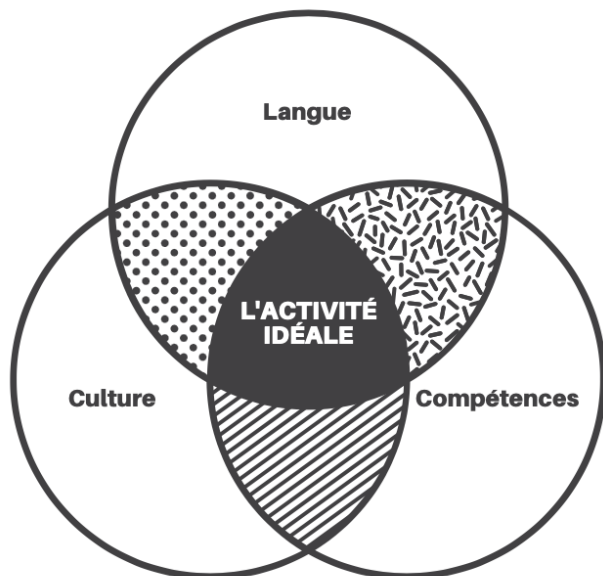
Les objectifs que les enseignants ont commentés se répartissent en deux catégories : les résultats mesurables et les processus d'apprentissage. Les résultats mesurables ont été la plupart du temps définis par le Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec, et utilisés pour justifier le séjour auprès des administrateurs et des parties prenantes. En revanche, les objectifs des processus d'apprentissage n'ont pas été liés à des résultats spécifiques, mais plutôt de nature qualitative et considérés comme attitudeux et expérientiels.

Résultats mesurables

Les résultats mesurables comprennent la langue, la culture et les compétences. Idéalement, les activités d'apprentissage visent les trois objectifs simultanément (voir la figure 1).

Figure 1

Résultats mesurables visés par les séjours linguistiques à court terme



Les enseignants ont observé que les gains linguistiques les plus importants se situaient chez les étudiants aux compétences faibles et intermédiaires : « Certains étudiants apprennent sur un laps de temps très court » (Roselyn). « La plupart d'entre eux ont pu profiter de ces deux semaines pour améliorer leurs compétences linguistiques » (Kristina). Les participants ont considéré les séjours linguistiques comme une occasion :

- **De développer des compétences liées à la conversation :** « c'est une occasion de pratiquer la langue dans des situations non structurées et spontanées qui sont difficiles à organiser en classe » (Vivian)
- **D'apprendre la grammaire essentielle à la compréhension et la séparer de la grammaire non-essentielle :** « Et lorsqu'ils essaient de formuler des phrases, ils se disent alors : « Ok, pourquoi est-ce que je fais toujours cette erreur ? Pourquoi les gens répètent-ils ce que je dis pour corriger mes phrases ? » (Melodie)
- **D'améliorer la stratégie :** « Si quelqu'un ne me comprend pas, comment puis-je reformuler mes phrases ? Si je ne comprends pas ce que quelqu'un m'a dit parce que je ne distingue pas son accent ou que sa prononciation est horrible ou qu'il y avait trop de bruit ou qu'une voiture passait, comment puis-je leur demander de répéter ou clarifier ? » (Kimberly)
- **De se familiariser avec les dialectes et registres :** « En général, la langue que nous apprenons en classe est très scolaire. La même langue dans la vie de tous les jours est très différente (Lisbeth) ; « Il y a toujours une différence entre le langage académique et le langage authentique » (Donald).

Les objectifs culturels ont également été cités à plusieurs reprises dans les réponses des enseignants : « Apprendre à être patient, tolérant et ouvert d'esprit en cas de différences ou de choses frustrantes, surprenantes ou bien encore inconnues » (Donald). Le séjour linguistique à

court terme est considéré un moyen idéal d'apprendre comment les différences culturelles se manifestent dans la vie quotidienne : « les possibilités d'apprentissage interculturel sont présentes lors d'un séjour, alors qu'en classe, tout relève de l'ordre du fictif et non authentique » (Kristina). L'immersion dissipe également les notions d'une culture linguistique homogène. Par exemple, Penelope a expliqué que ses étudiants apprenant l'anglais à Hawaï ont réalisé que les États-Unis étaient plus diversifiés sur le plan linguistique, culturel et racial que ce qu'ils imaginaient. Les destinations non traditionnelles ont également confronté les étudiants aux questions de pauvreté/privilege et de dégradation de l'environnement : « La première fois, c'est un choc pour eux. Souvent, c'est un choc émotionnel. Presque toujours, c'est une remise en question » (Vivian).

Les enseignants ont mis l'accent sur l'importance de développer des compétences liées à la discipline, notamment dans le contexte des stages à l'étranger, des projets et de l'apprentissage par le service. Par exemple, le double programme anglais-biologie de Dominic a appris aux étudiants à identifier la flore et la faune des différentes zones climatiques d'Hawaï. Les projets, voyages en groupe et séjours en famille d'accueil ont également permis aux enseignants de développer les compétences interpersonnelles des étudiants. Le plus souvent, les enseignants ont partagé des anecdotes sur « l'apprentissage de la vie en groupe et de la résolution de problèmes » (Donald). Les compétences supplémentaires varient selon le contexte, mais comprennent des aptitudes telles que cuisiner, utiliser les transports en commun, faire la lessive, etc. car les étudiants étaient à un âge que les enseignants considéraient comme critique pour apprendre à être autonome.

Objectifs du processus d'apprentissage

Les objectifs du processus d'apprentissage ne concernent pas l'atteinte d'un objectif mesurable, mais plutôt la découverte d'expériences, de sentiments et de l'être. Ces objectifs n'étaient évalués que de manière qualitative. Le principal objectif du processus d'apprentissage visé par les enseignants constituait en l'application de l'apprentissage en classe à un contexte hors de la classe : « être capable d'observer et de se plonger dans une culture étrangère d'une manière très personnelle » (Joshua) ; « être capable d'utiliser ce qu'ils ont appris en classe dans des situations réelles » (Kristina) ; « Et au lieu de découvrir un concept dans des manuels, d'entendre parler en classe ou de regarder des vidéos, ils pourront réellement en faire l'expérience, être sur place et interagir avec ce concept » (Kimberly). Les participants ont apprécié l'application dans le monde réel parce qu'elle met en parallèle les connaissances avec l'expérience. De plus, l'application a, d'après le consensus, favorisé un apprentissage de meilleure qualité en termes de rétention et de rappel : « Cela fera non seulement partie de leurs connaissances, mais aussi de leurs expériences de vie » (Lisbeth) ; « Ils savent réviser et passer des examens. Mais cela ne signifie pas qu'ils intègrent et intériorisent la signification de la langue. Et je pense que c'est le rôle de ces choses à l'étranger » (Albert). Les autres objectifs du processus d'apprentissage sont les suivants :

- **La motivation et l'apprentissage continu** : « Une fois rentrés dans leur pays d'origine, les étudiants sont plus intéressés d'apprendre la langue, puis ensuite la culture, et peut-être même d'entretenir les relations qu'ils ont nouées pendant leur séjour à l'étranger »

(Alexandre); « La motivation de continuer à apprendre l'allemand après avoir pris part à un voyage comme celui-là était incroyable » (Kristina).

- **La conscience de soi :** « Mon objectif concerne constamment l'auto-réflexion et la prise de conscience de soi » (Ellie) ; « être conscient de son propre rôle dans l'acquisition de connaissances » (Denis).
- **La prise de conscience :** « Les étudiants ont ainsi une idée plus claire de qui ils sont dans le monde... Ils prennent également conscience de leur privilège qu'ils n'avaient peut-être pas détecté jusque-là ». (Jeanne) ; « Je crois fermement qu'une personne qui sort de sa zone de confort, qui étend ses horizons, devient une meilleure personne avec un regard nouveau et une perspective différente sur le monde » (Vivian).
- **L'affinité avec autrui :** « Les étudiants devraient sentir qu'ils ont établi une véritable connexion avec une personne native » (Dominic) ; « C'est juste vous et des humains qui voyagent et apprennent ensemble. Tisser ces liens est extraordinaire » (Anna).
- **L'appréciation :** « Je voudrais que mes étudiants développent une affinité pour ce que j'enseigne » (Albert) ; « Qu'ils s'imprègnent de la culture allemande et l'adorent » (Melodie).
- **La confiance en soi :** « Ce qui ressort le plus de ces expériences est la découverte que les étudiants sont capables d'entreprendre des choses » (Dominic) ; « Mais probablement plus que tout, j'aimerais renforcer leur confiance en eux-mêmes, leur fierté et leur satisfaction personnelle » (Denis).

Les participants ont mentionné la motivation, la conscience de soi, la prise de conscience, l'affinité avec autrui, l'appréciation et la confiance en soi en termes qualitatifs. Ces termes étaient utilisés en référence à leurs principaux objectifs dans les programmes de séjour linguistique, et les participants n'ont pas tenté de quantifier les objectifs du processus d'apprentissage

Stratégies d'enseignement

Plutôt que de décrire l'enseignement comme une méthode unique et unifiée dans le cadre des séjours linguistiques à court terme, les participants ont discuté de l'utilisation d'une variété de stratégies en fonction du contexte. Dans les interactions individuelles avec les étudiants, ils se sont décrits comme des mentors et des tuteurs. Dans les interactions avec l'ensemble de la classe, ils ont fait mention de l'encadrement de deux manières : l'enseignement basé sur les tâches pour atteindre des objectifs mesurables et l'enseignement basé sur l'expérience pour les objectifs liés aux processus.

Les participants ont utilisé l'enseignement basé sur les tâches (EBT) majoritairement avec des étudiants de niveau faible à moyen pour cibler des objectifs mesurables spécifiques liés au vocabulaire et à la grammaire, aux connaissances culturelles et aux compétences visées (voir la figure 1). L'EBT comporte trois phases : la préparation des étudiants, la réalisation d'une activité, le suivi de la consolidation et la médiation de cette dernière.

- **Préparation :** les enseignants suggèrent un format de classe typique pour la phase de préparation. S'ils utilisent un manuel, ils recommandent de n'utiliser que les leçons qui sont directement liées à l'activité : « Nous avons écarté certains chapitres ou leçons et

gardé ceux qui avaient une approche plus axée sur la pratique » (Albert). Les participants ont cité l'utilisation d'une approche directe (parfois appelée « présentation-pratique-production ») pour enseigner les connaissances et les compétences culturelles qui permettraient aux étudiants de participer pleinement à l'activité et de faire des observations sur leur apprentissage : « Nous leur donnons beaucoup d'outils pour récolter des données sur ce qui se passe » (Melodie).

- **Réalisation** : les activités comprennent des visites guidées, des projets de sondage (questionnaires, enquêtes auprès de passants, etc.), des jeux (chasses au trésor, soirées quiz, karaokés, etc.), des entretiens avec des experts, des stages et des services d'apprentissage. Les participants ont organisé les activités en tenant compte des objectifs, mais ils souhaitaient également que les activités soient stimulantes : « Il faut que les étudiants soient motivés plutôt que de voir l'activité comme une corvée. Ils doivent la voir comme quelque chose de positif » (Albert) ; « Ce n'est pas tant la langue elle-même qui compte mais ce que la langue permet de faire. C'est ça qui est motivant » (Dominic). Il est également important que les enseignants interviennent le moins possible pendant que les étudiants effectuent des activités dans la langue cible. Les participants ont recommandé de « se contenter d'être là et de parfois faire des observations gardées privées » (Joshua) et de limiter les corrections : « Une seule intervention est capable de ruiner toute l'activité » (Denis). Durant les activités, il est souhaitable que les ratios étudiants/locaux soient faibles, à moins que les barrières affectives ne soient trop élevées : « Certains d'entre eux ont besoin d'un partenaire spécifique » (Jeanne).
- **Consolidation** : les étudiants présentent, discutent ou écrivent sur des expériences vécues pour solidifier leur apprentissage. Par exemple, dans le cadre d'une évaluation qu'il a appelé le projet « Mein Berlin », Albert a demandé à ses étudiants de filmer des vidéos d'entretiens et interactions avec des habitants de la région pendant leurs activités quotidiennes, ainsi que d'émettre des commentaires les accompagnant. Ensuite, Albert a discuté des vidéos avec ses étudiants sous forme de conversation et de questions-réponses pour les encourager à réinvestir le vocabulaire et les structures linguistiques qu'ils ont appris. De même, Dominic organise le soir ce qu'il appelle des jeux-concours semblables à *Reach for the Top*, où les étudiants répondent à des questions liées aux activités d'apprentissage dans leur deuxième langue. Dominic a également demandé à ses étudiants de documenter leurs expériences de stage auprès de biologistes afin qu'ils puissent consolider leurs apprentissages dans des articles de blog, ces derniers ensuite publiés en ligne : « [Les biologistes] étaient vraiment enjoués de constater à quel point ils ont influencé les étudiants sans s'en rendre compte. Cela a renforcé leur participation ».

Ainsi, les participants ont utilisé les trois étapes de l'EBT pour cibler des objectifs mesurables, et cela leur a permis de préparer les étudiants, de plonger dans l'apprentissage et enfin démontrer les résultats.

En revanche, les participants ont convenu qu'il y avait également une part trop importante de phases d'apprentissages non préparées et supervisées durant les séjours, ce qui a posé des problèmes quant à la réussite d'objectifs fondés sur un processus. Lorsque les étudiants ont passé du temps avec leur famille d'accueil, sont allés en soirée ou se sont plongés dans une myriade d'autres interactions non encadrées, ils ont douté d'eux-mêmes, ont été confus ou désorientés : des situations qui doivent être résolues et assimilées. Afin de cibler les incidents

critiques et les moments propices à l'apprentissage, les participants ont utilisé une stratégie d'enseignement expérientiel parallèlement à l'EBT.

L'enseignement expérientiel est un cycle commençant par une expérience concrète, menant ensuite à une observation réfléchie, à une conceptualisation abstraite et à une expérimentation active (Kolb, 2015). Les participants pensent qu'ils peuvent jouer un rôle essentiel en facilitant les dernières étapes de ce cycle et s'assurer que les étudiants ne fassent pas de conclusions erronées ou ne se rabattent pas sur des rationalisations simplistes ou stéréotypées. Denis a décrit l'accessibilité de la réflexion comme l'une des principales responsabilités de l'enseignant : « afin de recueillir tous ces éléments de questionnement et de confusion et de guider les étudiants à travers une discussion où on peut en parler ensemble et essayer de leur donner du sens ». En outre, même les étudiants apprécient la réflexion guidée : « J'ai l'impression que les étudiants aiment ces conversations et interactions parce qu'ils veulent activement en parler » (Ellie).

De plus, l'observation réflexive et la conceptualisation abstraite quotidiennes, devenues maintenant une routine, sont traitées comme des éléments intégraux du séjour. Certains enseignants ont préféré les activités en soirée : Vivian organisait des comptes-rendus quotidiens dans le bus conduisant au centre de bénévolat et les familles d'accueil ; Jacob passait en revue les événements de la journée tout en préparant le dîner avec ses étudiants ; Denis organisait des regroupements en soirée. D'autres ont préféré les matinées : Melodie démarrait chaque journée avec une table ronde au petit-déjeuner, et Kristina commençait la classe en demandant à chaque étudiant de raconter à tour de rôle « une anecdote, ou un problème qu'il rencontre, ou encore un point positif de ce qui se passe dans sa vie là-bas » (Kristina). Joshua pense également qu'il faut, en plus des activités de réflexion prévues, « intervenir » régulièrement pour souligner le rôle central de l'assimilation dans le cycle d'apprentissage. Les activités utilisées par les enseignants pour guider la réflexion ont varié. Le plus souvent, les enseignants animaient une discussion ; toutefois, nombre d'entre eux ont également inclus l'écriture réflexive dans des journaux et des blogs, ainsi que d'autres méthodes d'expression créatives telles que le dessin, les jeux de rôle et les croquis. Les enseignants ont insisté sur la nécessité de poser une variété de questions directrices « parce que si on ne demande pas directement à l'étudiant de questionner et commenter ses expériences, certains seront capables de le faire, mais beaucoup ne le feront pas » (Denis). Par exemple, ils ont demandé aux étudiants ce qu'ils avaient observé, ce qu'ils jugeaient important, comment les événements pouvaient être vus différemment, ce qu'ils avaient appris et comment ils agiraient différemment à l'avenir.

Ces deux stratégies complémentaires, l'EBT et l'enseignement expérientiel, ont été menées en parallèle pour répondre à des objectifs mesurables et fondés sur des processus. La première répondait aux intérêts des parties prenantes en matière d'apprentissage démontrable par la production d'artefacts et l'obtention de résultats, tandis que la langue additionnelle permettait aux étudiants de développer une conscience et confiance en soi, ainsi qu'une appréciation par le biais d'activités autonomes et l'exploration de leurs intérêts personnels.

Engagement avec la population locale

Coleman (2015) a élaboré un modèle de cercles concentriques d'inclusion, dans lequel les étudiants en séjour linguistique progressent du cercle extérieur des co-nationaux au cercle intermédiaire des autres expatriés, et enfin vers le cercle intérieur des locaux. Bien que ce soit souvent le cas avec les séjours indépendants et d'une durée d'un semestre, les participants ont convenu que les séjours linguistiques à court terme n'offrent pas aux étudiants le luxe d'une transition graduelle de l'étranger à l'expatrié. Les enseignants estiment qu'établir et encadrer les interactions avec la population locale constitue un élément primordial de leur rôle. Cependant, cette démarche est limitée par trois facteurs :

- **Réseaux et ressources** : les contacts et ressources du partenaire ont joué un rôle extrêmement limitatif dans l'engagement avec les autochtones. Des enseignants expérimentés comme Donald, Kristina et Albert disent avoir travaillé avec un réseau étendu d'hôtes pour créer ensemble des activités et des échanges significatifs. En revanche, les nouveaux partenaires tels que Kimberly et Penelope ont trouvé des programmes de séjours payants dans des familles d'accueil, qui ne prévoyaient pas d'interactions avec les hôtes avant ou après le séjour et qui se traduisait parfois par un engagement limité ou médiocre pendant le séjour.
- **Réciprocité** : le souci du bien-être de la communauté d'accueil a influencé les types d'activités choisies par les enseignants (par exemple, les projets et les travaux de service, ainsi que les échanges bilatéraux) et la manière dont ils les ont mises en œuvre (en établissant un contact précoce, en partageant des articles de blog après le voyage, etc.)
- **Un partenariat d'apprentissage triangulaire** : dans le cadre d'un séjour à court terme, les enseignants, étudiants et autochtones « apportent tous leurs propres idées, expériences et expertise au processus d'apprentissage » (Fullan & Langworthy, 2014, p. 12). Cela nécessite que les enseignants préparent les étudiants ainsi que les autochtones aux différences culturelles pour débriefer avec tous les groupes afin de s'assurer que les relations restent positives et bénéfiques.

Par conséquent, les enseignants n'ont pas toujours choisi ce qu'ils pensaient être des interactions optimales pour leurs étudiants, mais plutôt ce qui était possible de faire et était pertinent dans le cadre de leurs contraintes.


Les interactions avec la population locale ont principalement eu lieu pendant la phase d'engagement du cycle EBT ou l'expérience concrète du cycle expérientiel. Cependant, les enseignants ont également souligné l'implication des autochtones dans la préparation de l'engagement et de la consolidation (EBT), ainsi que dans l'observation réflexive et la conceptualisation abstraite (expérientielle). Par exemple, Albert a mentionné un guide touristique local qui a préparé les étudiants au vocabulaire et aux structures grammaticales pour discuter d'art avant de les emmener visiter une galerie d'art. Denis a rapporté une expérience dans laquelle lui et ses étudiants étaient incapables de comprendre un incident critique d'un point de vue local, ils ont donc invité des personnes de leur communauté d'accueil pendant le regroupement pour partager leur point de vue. De même, Dominic s'est remémoré un biologiste local ayant enrichi les présentations de consolidation de ses étudiants : « [Le biologiste] ajoutait quelque chose qu'il connaissait par le biais d'une histoire personnelle ou de quelqu'un là-bas ».

Au lieu de diviser le séjour en préparation et débriefing en groupe avec des périodes d'engagement local, les enseignants, en particulier ceux qui avaient plus d'expérience, ont expliqué que les autochtones pouvaient être impliqués de manière productive dans toutes les étapes de l'apprentissage.

Les participants ont décrit deux types d'engagement avec les populations locales : superficiel et approfondi (voir le tableau 6). Les interactions superficielles, telles que les visites guidées, les projets d'enquête et les jeux, étaient privilégiées par les enseignants qui n'avaient pas ou peu de contacts locaux, car elles pouvaient être facilement organisées sur place et ne nécessitaient que peu de collaboration avec les ressortissants du pays d'accueil. Ces types d'interactions étaient considérés comme idéaux pour les étudiants plus fragiles, car les enseignants pouvaient préparer leurs étudiants à l'avance et les interactions étaient principalement réceptives ou reposaient sur des interactions répétées. Les étudiants pouvaient également travailler en équipe ou avec des partenaires afin de réduire les filtres affectifs. En outre, des activités superficielles telles que des sondages et des jeux permettaient aux étudiants d'entrer en contact avec différents dialectes et registres de la langue cible : « On mélange les autochtones et [...] les âges, les capacités linguistiques, ce genre de choses » (Joshua). L'inconvénient de ces interactions était qu'elles sont perçues comme peu susceptibles de mener à des échanges significatifs et surtout ne pouvaient pas être utilisées pour prolonger l'apprentissage avant et après le séjour.

Tableau 6

Engagement avec la population locale

	Engagement Superficiel		Engagement Approfondi
Exemples	Visites guidées Projets de sondage (questionnaires, entretiens, etc.)	Jeux (chasse au trésor, soirée quiz, karaoké, etc.)	Entretiens avec des experts Stage, séjour en famille d'accueil, apprentissage par le service Échange bilatéral
Avantages	Nécessite peu ou pas de réseaux sociaux et/ou de ressources locales Peut être planifié unilatéralement Convient aux étudiants fragiles (préparé, répété, répétitif) Peut potentiellement exposer les étudiants à différents dialectes et registres Possibilité de travailler en équipe ou avec un partenaire de l'établissement d'origine		Les contacts avant et après le séjour peuvent prolonger l'apprentissage Susceptible de mener à des échanges significatifs Convient aux étudiants très compétents (stimulant, non répété). Le faible ratio étudiant/local offre davantage d'opportunités pour progresser

Inconvénients	Moins susceptible d’aboutir à des échanges significatifs et personnels	Nécessite des réseaux sociaux et/ou des ressources locales
	Le contact ne peut être établi à l’avance	Nécessite une planification collaborative
		Problèmes de réciprocité
		Barrières affectives

En revanche, pour les enseignants disposant des réseaux sociaux et de ressources appropriées, l’apprentissage en profondeur a été décrit comme idéal, notamment dans le cas d’échanges bilatéraux : « Ce que je recommanderais le plus, c’est que tout le monde reste dans des familles. Bien sûr, la situation idéale reste celle de l’échange véritable où les étudiants du pays d’échange viennent vivre sur place. » (Kristina). Les principaux avantages constatés relèvent des contacts préalables, déjà établis, et des amitiés potentielles : « Ils sont déjà à l’aise avec ces étudiants. C’est une étape déjà acquise. Ils ont déjà brisé la glace » (Penelope). Cependant, les interactions approfondies ont également été critiquées pour des questions de réciprocité, parce qu’elles demandent trop de travail en raison de la planification collaborative et pour des obstacles affectifs (par exemple, les étudiants ne s’entendant pas avec leurs partenaires d’accueil, la peur de relever des défis de manière autonome, etc.)

Charge cognitive des enseignants

Les résultats à propos de la charge cognitive des enseignants participants ont été divisés en quatre sections : la planification, les interactions avec la population locale, la préparation des étudiants et le cycle d’apprentissage. Pour chacune de ces sections, trois classifications sont mises en évidence dans un premier temps, puis discutées dans un second. Vera est une enseignante d’anglais précaire à qui son administration a demandé de faciliter un programme en tant qu’intermédiaire à Sydney ainsi que d’effectuer un cours semestriel avant son départ ; elle représente la classification débutante. Rosa est une enseignante d’espagnol permanente chargée du niveau débutant à intermédiaire et qui, après six ans d’expérience dans l’enseignement, a commencé à organiser des voyages à Mexico deux fois par an. Au moment de nos entretiens, Rosa avait déjà effectué six séjours linguistiques à court terme ; elle représente la classification intermédiaire. Enfin, Mateus est un enseignant d’allemand chargé du niveau débutant à intermédiaire qui emmène ses étudiants dans divers endroits depuis les années 1990. Lorsque nous avons rencontré Mateus, il se préparait pour son dernier séjour linguistique à Berlin avant de prendre sa retraite ; il représente la classification avancée.

Planification

Vera. Les préoccupations logistiques ont représenté une grande partie de la charge cognitive de Vera. Durant notre premier entretien, sa principale préoccupation était de recruter des étudiants pour le voyage : « J’ai réfléchi à la façon dont nous allons mettre le voyage en avant. Quelles sont nos options ? Qu’est-ce que nous devons faire pour attirer l’attention sur le projet ? » Lors de notre deuxième entretien deux mois plus tard, Vera s’est plutôt penchée sur la

logistique à l'étranger. « Nous devons réserver les billets... Le transport vers les hôtels... Nous devons aussi réserver les visites des musées... Et nous devons également penser aux passeports, aux visas... Tout ça doit être préparé en avance. » Ces décisions ont pesé lourd sur Vera, tout comme les coûts : « Je me concentre sur l'acquisition du financement du voyage ; l'organisation de collectes de fonds, et je contacte toutes les organisations afin d'obtenir de l'aide financière. »

Une autre préoccupation de Vera était de trouver un partenaire sur qui s'appuyer afin de partager ses responsabilités à l'étranger. Idéalement, elle était à la recherche d'un partenaire qui comprenne son style d'enseignement et ses objectifs pour le séjour : « J'ai besoin de quelqu'un qui est capable de prendre des décisions sur-le-champ et en qui je puisse faire confiance... Avoir quelqu'un avec qui on peut discuter ses idées est toujours une bonne chose. En résumé, avoir quelqu'un qui peut voir ma vision des choses. »

Rosa. Au fil de ses séjours successifs, Rosa a remarqué que l'organisation de ceux-ci est devenue plus facile. Chaque fois qu'elle retourne au Mexique, elle est mieux préparée à anticiper les problèmes potentiels et donc de consacrer moins d'énergie aux préoccupations logistiques :

Ma toute première fois à Mexico était... C'était effrayant ! ...J'avais la responsabilité de m'occuper des itinéraires et de guider tout le monde à bon port... Avec chaque voyage, ma connaissance des points de repère et de ce qui fonctionne quant aux déplacements s'est élargie... Et tout ce stress a disparu... Et cela m'a permis de déléguer d'autres tâches aux autres participants, ce qui m'a considérablement facilité la vie.

Rosa a ajouté qu'elle a appris à accepter l'inattendu et à abandonner le concept du « voyage parfait. » Elle considère pour elle et pour ses étudiants les incidents majeurs comme des opportunités d'en sortir plus fort : « Les étudiants se souviendront de ces situations difficiles... C'est précisément à ce moment-là qu'ils auront besoin de leurs compétences linguistiques... Cela peut, malgré tout, être un moment fort et faire l'objet de belles histoires. »

Lors de ses deux derniers voyages, Rosa a trouvé un partenaire de voyage en qui elle a confiance et avec qui partager ses responsabilités. Elle apprécie que cet enseignant ait de bons rapports avec certains étudiants et fasse des suggestions qu'elle n'avait pas envisagées.

Mateus. Lors du premier entretien collectif avec des enseignants participants, Mateus a consolé une collègue plus jeune, consternée que son premier séjour ne se soit pas déroulé comme prévu en raison de différences culturelles inattendues. Mateus a suggéré une autre perspective possible face à des défis inattendus :

Les premières fois... Je les ai vécues plutôt comme un échec. Ou un obstacle. Mais j'ai fini par réaliser que ça aussi faisait partie du processus d'apprentissage, et pas seulement concernant la manière de procéder en tant que telle, mais également la façon dont les gens vivent leur vie différemment de la mienne.

Mateus soutient que pratiquement toute expérience à l'étranger peut être saisie à des fins d'apprentissage, à condition que l'enseignant sache comment l'aborder.

Mateus ajoute qu'il est heureux de partager ses connaissances concernant les séjours linguistiques à court terme avec des collègues plus jeunes. Cependant, il préfère voyager avec le même partenaire, plutôt que de prendre de nouveaux enseignants sous son aile.

Nous partageons les mêmes valeurs pédagogiques... Ce n'est pas indispensable... Mais bon sang ! Avoir quelqu'un sur qui on peut entièrement compter pour prendre le relais est une aide précieuse... On enseigne simplement en équipe... On passe nos soirées à préparer nos cours pour le lendemain quand tout à coup, quelqu'un pose une question et on oublie tout ce qu'on avait préparé pour aller dans une direction complètement différente... Je pense que cela rend le voyage beaucoup plus enrichissant quant aux expériences prodiguées.

Ces témoignages illustrent trois différences majeures entre les classifications et leur rapport à la planification. La première différence se situe dans l'effet d'inversion de l'expertise. Vera, la débutante, se retrouve dépassée sur le plan cognitif lorsqu'elle prépare son programme sans l'aide d'un modèle concret. En revanche, les enseignants de la classification intermédiaire et avancée travaillent avec un problème achevé. Ils abordent l'aspect logistique des séjours avec des connaissances construites autour de schémas et doivent seulement prendre en compte les variables d'une année à l'autre. En effet, la charge cognitive de ces derniers semble être si faible qu'ils sont capables d'apprécier les défis inattendus et les considèrent comme des sources de stimulation.

La seconde différence repose sur l'obligation de l'enseignante de classification débutante à s'occuper d'objectifs concurrents, tandis que les enseignants de classification intermédiaire et avancée sont mieux à même de se concentrer sur la pédagogie. En effet, le but du séjour linguistique de Vera est, d'un point de vue institutionnel, de promouvoir le programme de langues de l'université et d'augmenter le nombre d'inscriptions afin de se garantir un poste d'enseignant titulaire. En tant qu'enseignante précaire, cet objectif a un poids conséquent sur sa prise de décision, et une grande partie de ses efforts sur le plan cognitif est consacrée à rendre le voyage attrayant et financièrement accessible. Étant professeur de langues, elle souhaite cependant s'assurer de la qualité éducative du voyage pour ses étudiants. Les enseignants de classification intermédiaire et avancée, quant à eux, ont tendance à déjà bénéficier de la sécurité de l'emploi et du capital décisionnel (Hargreaves & Fullan, 2012). Ainsi, leur attention se concentre presque entièrement sur les aspects pédagogiques du programme.

Une troisième différence notable concerne le soutien que les enseignants reçoivent de leurs partenaires. En plus des charges cognitives intrinsèques et exigeantes de ses deux objectifs, Vera a également la lourde tâche de trouver un partenaire adéquat ; toute la responsabilité repose sur ses épaules. Rosa, l'enseignante de classification intermédiaire, démontre que le poids des variables extérieures, telles que les recrutements et la logistique, peut être divisé une fois que le partenaire idéal a été trouvé. Dans le cas de la classification avancée, le partenaire partage non seulement les tâches superflues avec l'enseignant, mais permet également de réduire la charge pédagogique cognitive grâce au coenseignement en classe. Ainsi, bien que Vera élabore un programme sans modèle complet mais avec des objectifs concurrents en tête, elle accomplit cette tâche seule. Les enseignants de classification intermédiaire et avancée, en revanche, sont non

seulement prêts à relever de nouveaux défis et y prennent plaisir, ils bénéficient également d'un partenaire sur qui ils peuvent compter et avec qui partager la charge cognitive.

Interactions avec la population locale

Vera. Vera a inscrit ses étudiants à des cours d'anglais matinaux dans une université de Sydney qui propose des cours dans la langue additionnelle et des hébergements payants en famille d'accueil. Afin que les étudiants soient correctement préparés, Vera aimerait établir un contact avec les familles locales avant le départ, mais elle a rencontré un problème : « J'ai posé la question, mais nous saurons qui sont leurs familles d'accueil seulement deux semaines avant le départ ... En gros, nous ne savons pas avec quels genres de familles nous aurons affaire, quels genres de personnes. »

Une fois à Sydney, Vera veut que ses étudiants aient des interactions authentiques en anglais et a pour projet de leur donner des travaux d'expression orale afin de favoriser la communication. Elle est convaincue que les étudiants locaux du campus universitaire seront prêts à interagir avec ses étudiants :

Je pourrais leur demander d'aller parler aux étudiants de la cafétéria, ce genre de choses... Ces étudiants sont tellement habitués à voir des gens du monde entier qu'ils ne seront pas pris au dépourvu, c'est certain. En réalité, je crois que nous pourrions même rencontrer des étudiants qui prendront l'initiative de faire le premier pas et démarrer une conversation.

Rosa. Tout comme Vera, Rosa a également choisi d'inscrire ses étudiants dans les hébergements payants en famille d'accueil par l'intermédiaire d'une école de langues. Au début, elle préférait que ses étudiants aient chacun une famille d'accueil, mais elle les place désormais en binômes :

En ce qui concerne les étudiants qui étaient seuls dans leurs familles d'accueil... C'était au début très difficile. Quand on leur disait « Au revoir ! Adios ! », ils avaient l'air complètement perdus. Mais une fois le temps passé, ils sont devenus de très bons amis avec leur famille d'accueil... et leur espagnol s'est amélioré de façon impressionnante. Mais cela dépend de la personnalité de l'étudiant.

Dans le passé, Rosa a choisi d'organiser un échange bilatéral s'étendant sur une année au lieu des séjours chez des familles d'accueil. Elle estime que cette organisation présentait deux avantages majeurs : les étudiants « brisaient la glace » plus rapidement et tout le monde avait « une bonne raison » de le faire. Toutefois, elle a également constaté que ce procédé nécessitait deux fois plus de préparation ainsi qu'un nombre conséquent de contacts à l'étranger difficiles à entretenir.

En plus des séjours en famille d'accueil, Rosa encourage ses étudiants à interagir avec la population locale dans le cadre du bénévolat fait dans une école du centre-ville. Elle décrit leur première expérience comme étant chaotique :

Lors de la préparation des étudiants pour leur activité de bénévolat, nous ne savions pas encore... ce qu'ils étaient supposés faire et combien de temps cela prendrait... Du coup, nous avons dû réfléchir à ce que nous pourrions faire à la dernière minute. Ils ont quand même passé un bon moment, ceci dit... C'est une bonne chose, mais... nous avons eu un réel problème de coordination.

Maintenant qu'elle a plus d'expérience dans le domaine du volontariat, Rosa établit un contact préalable entre ses étudiants et l'école afin de discuter des objectifs, de rendre le projet de volontariat plus accessible, et de s'assurer que les locaux « connaîtront à peu près leur niveau de langage. »

Mateus. Au fil des années, Mateus a placé ses étudiants dans divers hébergements mais il a finalement une préférence pour les échanges bilatéraux :

Au final, nous avons séjourné dans une auberge de jeunesse pendant les deux semaines entières et cela n'a pas vraiment fonctionné, comme vous pouvez l'imaginer... Quand je suis revenu... J'ai séjourné chez une famille. C'était génial... Évidemment, la situation idéale reste celle de l'échange réel : les étudiants du pays d'échange viennent séjourner sur place. C'est comme ça que ça s'est passé pour tous mes autres échanges.

Grâce au vaste réseau de contacts que Mateus entretient à l'étranger, les échanges et les voyages personnalisés sont plus bien plus faciles.

Et j'ai très bien compris que le plus important, ce sont les connexions... Sans cela, les échanges ne seraient que des cours à l'étranger... En général, on organise les échanges avec l'aide des assistants linguistiques ou bien des ex-assistants qui enseignent désormais en Allemagne. A travers leur contact, nous avons rencontré d'autres professeurs de français ou d'anglais. Et ils sont toujours prêts à emmener leurs classes ici... Au final, on a toujours deux ou trois collègues [à l'étranger] avec qui on peut faire des échanges d'étudiants.

Mateus organise l'ensemble du programme en collaboration avec un réseau considérable, ce qui donne à ses étudiants la possibilité de pratiquer leur allemand dans divers contextes alternatifs.

La première différence notable entre ces témoignages ne concerne pas la charge cognitive mais plutôt le rapport à l'accessibilité. L'enseignante débutante ne dispose tout simplement pas du même réseau de personnes locales sur lequel s'appuyer, ce qui limite les opportunités d'interaction que présentent les séjours dans des familles d'accueil et des rencontres fortuites. Néanmoins, avec chaque récurrence consécutive du programme, les enseignants élargissent leurs réseaux et reçoivent des propositions et suggestions pour impliquer leurs étudiants dans des activités qui répondent mieux à leurs objectifs. Ainsi, plutôt que de se reposer sur des interactions superficielles, les étudiants sont souvent placés en binômes à faible ratio personnes locales/étudiants et à qui les enseignants confient des tâches les incitant à interagir avec la population locale.

Pour ce qui est de la charge cognitive, l'écart entre la classification intermédiaire et avancée représente la plus grande différence. Rosa est de toute évidence consciente qu'il est crucial d'impliquer la population locale dans le travail d'interaction, mais elle ne possède pas encore de connaissances fondées sur des schémas pour le faire de façon efficace. Par exemple, malgré son constat que les séjours individuels en famille d'accueil et les échanges bilatéraux fournissent de meilleurs résultats, les défis quant à la gestion des étudiants se sont avérés accablants. De même, la partie du programme consacrée à l'apprentissage par le service est initialement « chaotique », bien qu'elle parvienne à améliorer le procédé avec chaque récurrence consécutive. Mateus, quant à lui, est un enseignant expérimenté et désormais capable d'organiser de manière systématique des échanges bilatéraux en collaboration avec ses partenaires à l'étranger. Ainsi, la différence entre la classification intermédiaire et avancée n'est pas obligatoirement liée à la « découverte » d'une façon plus efficace d'impliquer la population locale de la part de l'enseignant expérimenté, mais plutôt de l'accès aux ressources cognitives nécessaires pour la mettre en œuvre de la part du partenaire expérimenté.

Préparation des étudiants

Vera. À l'époque du premier entretien, Vera venait de terminer le processus de sélection pour l'admission au séjour linguistique à court terme, et sa principale préoccupation était d'organiser un cours utile avant le départ :

Il faut que je commence à organiser ce cours et ça me fait peur parce que je ne sais pas comment je vais le structurer... Comment planifier mon cours autour de ce voyage ? Comment le rendre avantageux pour mes étudiants ? Comment le rendre intéressant ?

Vera est convaincue que le cours avant le départ et les objectifs du séjour doivent être explicitement énoncés dès le début du projet. Ses objectifs visent à amener ses étudiants à parler anglais autant que possible durant le séjour, découvrir la culture du pays visité, améliorer leur vocabulaire et leur maîtrise de la langue, afin d'être plus à l'aise en anglais de manière générale :

Pour l'instant, ils ne parlent probablement anglais que quelques minutes par jour. Mais une fois sur place, ils devraient parler anglais pendant treize jours ; j'espère tout le temps, ou presque.

De plus, Vera pense que les liens tissés dans chaque groupe vont améliorer l'expérience :

Je sais qu'ils ne vont pas devenir les meilleurs amis du monde... Ce n'est pas le but. S'ils peuvent trouver au moins un copain dans le groupe avec qui ils s'entendent vraiment, cela est suffisant... Et ils devront aussi être responsables et coopérer parce que nous sommes une équipe.

Rosa. Afin de s'assurer qu'elle « recrute les bons étudiants », Rosa demande aux candidats de rédiger des lettres de candidature et de passer des entretiens. Les étudiants doivent également assister à des réunions préparatoires. Les réunions permettent de fixer des objectifs réalistes pour le séjour et préparer les étudiants aux situations linguistiques qu'ils rencontreront à l'étranger. Par le biais de jeux de rôle, Rosa développe la compétence stratégique de ses

étudiants et reconnaît « l'énorme ampleur du stress qu'implique cette tâche » sur le plan affectif. Les réunions avant le départ servent également à fixer les attentes en matière d'expression orale en espagnol :

Je suis rentrée déçue que mes étudiants n'aient pas autant parlé espagnol entre eux que je l'aurais voulu. [L'année suivante,] nous leur avons dit qu'ils devaient s'engager à parler espagnol entre eux à des moments précis. La première priorité pour les étudiants est de tisser des liens les uns avec les autres... Nous avons essayé d'équilibrer les choses. Chaque jour, une plage horaire est consacrée à la sociabilisation en espagnol et dure environ une heure.

Un autre rôle des réunions préparatoires est de déléguer une partie de l'organisation aux étudiants, ce qui contribue à une dynamique de groupe positive. Elle organise désormais une soirée pyjama préparatoire de 24 heures à l'université :

Quelques activités étaient en espagnol... [Par exemple,] une activité où les étudiants devaient planifier un menu sur trois jours. Nous leur imposons une restriction budgétaire et un site Internet qu'ils doivent visiter. Ils doivent regarder les plats du jour et les prix réguliers, puis mettre au point [quelque chose] sur lequel ils se sont mis d'accord. Tout ça est en espagnol, et ils discutent de leurs allergies alimentaires et de tout le reste... Cela les prépare pour ce qu'ils font à l'étranger.

Mateus. Les réunions préparatoires sont un élément primordial dans la méthode d'enseignement de Mateus quant aux séjours linguistiques à court terme. Tout d'abord, il les utilise comme une période d'essai prolongée afin de mieux connaître ses étudiants et inversement : « Je ne veux exclure personne, mais l'instinct peut de temps en temps prendre le dessus. J'ai parfois l'intuition que quelqu'un n'est pas le candidat idéal... Il faut vivre avec cette réalisation. » Ensuite, Mateus utilise le temps dont il dispose avant le départ pour constituer un programme et fixer les objectifs d'un commun accord. « Nous élaborons un petit programme avant de partir. On décide de ce qu'on va faire, et une fois sur place, personne n'a le droit de dire qu'il ne veut plus participer à l'activité en cours et faire autre chose à la place. » Enfin, les réunions aident les étudiants à développer leur niveau linguistique et les stratégies dont ils auront besoin à l'étranger :

Avant le départ, nous aurons appris en groupe comment gérer les interactions prévisibles dans un premier temps, et les interactions imprévisibles dans un second. Par exemple, s'il y a un mot que les étudiants ne connaissent pas, sont-ils capables de le déduire d'après le contexte, ou bien ont-ils besoin d'interrompre leur interlocuteur et de leur demander ce qu'il veut dire, ce genre de choses... Du coup, une fois que les étudiants sont sur place, ils sont capables d'interagir avec autrui et tirer le meilleur parti de ces interactions.

Enfin, Mateus soutient qu'il est important de doter les étudiants des compétences et de la culture dont ils auront besoin à l'étranger : « On les a préparés spécifiquement à ce qu'ils allaient vivre pendant leur séjour là-bas : le choc culturel, la vie avec les familles d'accueil, les problèmes de transport, ou toutes les expériences nouvelles de manière générale. »

Ces trois témoignages montrent que les enseignants consacrent des efforts cognitifs considérables à la gestion comportementale et au plan affectif de l'étudiant. Par le biais des candidatures, des entretiens et même des périodes d'essai, ils espèrent éliminer du programme les *étudiants à problème* (Brophy, 2003). De plus, la sensibilité des étudiants, notamment les craintes liées aux situations inédites telles que vivre dans une famille d'accueil ou prendre l'avion pour la première fois, est abordée à travers des jeux de rôles dans la langue additionnelle. Les efforts fournis pour tisser des liens avec et entre les étudiants avant le départ montrent que les trois classifications tiennent compte des filtres affectifs de Krashen (1982) et visent à réduire le stress des étudiants afin que le processus d'apprentissage à l'étranger soit plus efficace. Qu'ils concernent la classification débutante, intermédiaire, et avancée, ces schémas sont très similaires et indiquent probablement qu'ils sont transmis au séjour linguistique à partir d'expériences antérieures en classe.

De même, les enseignants de chaque classification estiment qu'il est important de communiquer des objectifs clairs et précis aux étudiants, et notamment de mettre l'accent sur l'usage de la langue additionnelle lors des interactions avec leurs camarades de voyage. Cependant, seuls les enseignants de la classification intermédiaire et expérimentée ont clairement établi des stratégies afin d'éviter de consacrer des efforts cognitifs à la « surveillance » des conversations entre les étudiants à l'étranger. La première stratégie consiste à doter les étudiants des compétences linguistiques, socioculturelles, et stratégiques qu'ils requièrent afin d'être capable de communiquer à travers les interactions du quotidien. La seconde stratégie consiste à s'assurer que les étudiants acceptent de se consacrer à atteindre leurs objectifs linguistiques dans des créneaux spécifiques ; ils ont également droit à des périodes de temps libre. Ainsi, en obtenant l'accord des étudiants, ce que Pyper et Slagter (2015) appellent *l'intention d'engagement*, les enseignants de la classification intermédiaire et avancée déplacent la charge de travail vers les étudiants et sont ainsi en mesure de réduire la charge cognitive supplémentaire éventuelle.

Le cycle d'apprentissage

Vera. Une fois arrivés à Sydney, le plan de Vera consiste à faire suivre à ses étudiants des cours d'anglais le matin dans un établissement scolaire, puis de faire des activités culturelles en groupe l'après-midi et la fin de semaine :

Trois heures de cours [de langue] tous les matins pendant deux semaines, puis environ dix heures d'activités culturelles l'après-midi. Le reste du temps, nous organiserons nos propres activités le soir et aussi la fin de semaine.

En dehors des cours de langue, Vera envisage de demander à ses étudiants de rédiger un journal dans lequel ils réfléchissent à leurs expériences et interactions avec la population locale :

Je pense leur demander de rédiger un journal. Ils pourraient y partager ce qui leur passe par la tête et comment ils se sentent... Ou bien des questions pour les aider à réfléchir sur eux-mêmes : Qu'est-ce que tu as dit à ce moment-là ? Est-ce que tu as eu des difficultés ? As-tu eu du mal à comprendre ton interlocuteur ? Si tu n'as pas tout compris, comment as-tu géré le problème, comment l'as-tu clarifié ?

Le séjour étant l'apogée d'un cours de langue, Vera prépare également les dernières évaluations écrites et orales de ses étudiants. Elle voudrait que les évaluations soient au moins partiellement liées aux expériences de ses étudiants pendant le séjour :

Quand nous serons arrivés à Sydney, leurs activités seront pensées dans l'optique de leur évaluation orale... Je ne suis pas encore sûre du thème, mais j'aimerais que l'évaluation finale reflète ce qu'ils ont appris.

Rosa. Une fois arrivés à Mexico, les étudiants suivent trois heures de cours chaque matin dans un établissement linguistique local. Pouvoir séparer les groupes en fonction de leur niveau est à ses yeux un avantage ; de plus, les étudiants ont l'opportunité de rencontrer d'autres personnes du monde entier pendant les cours. Malheureusement, ces cours sont complètement déconnectés des autres activités que Rosa propose à ses étudiants, et ne permettent donc pas d'acquérir le vocabulaire et les structures spécifiques dont ils ont besoin durant le voyage.

En ce qui concerne les activités en dehors de la classe, Rosa avait pour habitude de tout gérer dans le moindre détail, mais elle a désormais changé d'avis : « Au début, j'avais prévu que les étudiants cherchent des cibles et autres choses de ce genre, puis j'ai fini par laisser tomber. Ils sont trop concentrés sur le contenu pour leur demander de se concentrer sur la forme ; ça ne fonctionnerait pas. » Elle se limite désormais à aider les étudiants qui ont besoin de soutien à l'aide de stratégies spécifiques, et s'occupe de temps en temps de la traduction de messages culturels importants.

Chaque après-midi durant une plage horaire précise, Rosa anime un temps de réflexion guidé dans le but d'assimiler les acquis de la journée. Elle commence la réflexion par une contemplation calme et individuelle :

Nous avons fait un peu de méditation à chaque session. Je le recommande. C'est un simple moment que l'on partage ensemble, mais aussi pour soi. Nous avons ainsi tous pris le temps de se relaxer dans le chaos de Mexico.

Les discussions qui suivent sont souvent intenses, en particulier si certains étudiants ont vécu un incident majeur dans l'établissement du centre-ville où ils sont bénévoles.

Pour l'évaluation finale, Rosa fait passer à ses étudiants un examen oral basé sur les directives ministérielles. Néanmoins, elle veille à ce que le contenu reflète leur expérience : « Je demande toujours à mes étudiants ce qui a changé dans leur vision initiale d'une région donnée. Entendre leurs réponses est toujours une expérience intéressante. »

Mateus. Chaque jour pendant son séjour à l'étranger, Mateus enseigne à ses étudiants à travers un cycle d'apprentissage. Les matinées commencent par la préparation des activités spécifiques que les étudiants pratiquent tout au long de la journée :

On a travaillé avec l'école linguistique avant de commencer à donner nos propres cours... et il n'y avait parfois pas vraiment de rapport avec ce que nous faisons. [Désormais],

nous choisissons les chapitres des manuels qui semblent les plus appropriés afin que les étudiants puissent mettre en pratique à l'étranger ce qu'ils apprennent à l'école.

Une fois que les étudiants sont confiants quant à leur capacités linguistiques, Mateus les fait participer à des expériences qui remettent en question leurs hypothèses sur la culture et leur permettent d'apprendre de manière interactive :

On avait à l'époque une personne formidable qui donnait d'excellentes conférences sur l'art romain, mais tout le monde finissait par s'endormir. Désormais, nous allons au Centre pour la Résistance Allemande... Le gars qui s'en occupe les fait réellement participer aux activités, de sorte que l'intégration de la langue et de l'activité en devient meilleure.

Selon Mateus, l'objectif est de créer un contexte dans lequel les étudiants ont envie de communiquer, idéalement en collaboration avec leurs partenaires d'échange ou avec d'autres personnes locales.

En ce qui concerne la prise de réflexion, Mateus aborde dans un premier temps les expériences et les émotions, puis dans un second temps les questions linguistiques : « Il faut savoir quels types de questions poser et comment orienter la réflexion pour qu'elle se transforme en savoir plutôt qu'en émotions négatives. » La phase de réflexion du cycle d'apprentissage est également l'occasion pour les étudiants et les enseignants de bâtir des connaissances ensemble. De temps en temps, Mateus invite même des autochtones à présenter leur propre point de vue :

C'était ma deuxième année, et mes étudiants travaillaient sur un projet. Les jeunes Allemands étaient là à les regarder travailler. Et mes étudiants m'ont demandé :
« Pourquoi se moquent-ils de nous ? »

À la suite à cette conversation, Mateus a invité des Allemands à la période de réflexion du lendemain soir pour répondre aux questions de ses étudiants ainsi qu'à celles qu'il avait mises de côté en observant leurs échanges : « Et c'est là que j'ai réalisé que cette interaction était absolument cruciale car elle leur permettait de donner du sens à ce qu'ils vivaient dans la journée ». De ce fait, les périodes de réflexion mettent le doigt sur les émotions des étudiants et leur procurent une satisfaction personnelle quant à leur travail accompli. De plus, elles permettent aux étudiants de partager leurs perspectives et de mieux assimiler leurs acquis.

À la fin du cycle d'apprentissage, Mateus évalue ses étudiants en utilisant les directives ministérielles, mais exige qu'ils ne discutent que de leurs expériences personnelles plutôt que d'informations recueillies sur Internet. Par exemple, il leur demande de filmer les interactions avec la population locale et ensuite les commenter en utilisant la grammaire et le vocabulaire qu'ils ont appris dans la journée. Il s'assure ainsi que ses étudiants appliquent les compétences acquises en classe.

En comparant ces trois témoignages, le contraste entre la classification débutante-intermédiaire et la classification avancée devient apparent, notamment dans la manière dont l'apprentissage est réutilisé tout au long de la journée. Chez l'enseignante débutante, les activités

sont séparées les unes des autres : les étudiants vont en cours le matin, font des visites guidées l'après-midi, puis dînent dans leur famille d'accueil le soir. Bien que l'enseignante débutante souhaite lier l'apprentissage par la réflexion et la consolidation, elle le fait de manière vague plutôt que de cibler des objectifs explicitement définis. De même, si la classification intermédiaire illustre un lien plus direct entre l'expérience d'apprentissage par le service et la réflexion qui s'ensuit, les étudiants ne bénéficient pas d'une préparation quotidienne. Ce n'est que dans la classification expérimentée que l'apprentissage de chaque phase du cycle est réinvesti dans la suivante : les étudiants sont préparés à des activités spécifiques ; ils font ces activités ; ils travaillent avec leurs émotions et cherchent à comprendre la langue et la culture ; enfin, ils démontrent ce qu'ils ont appris à la fin de chaque cycle. Le schéma du cycle d'apprentissage lié, où chaque phase contribue à la suivante, n'est complet qu'avec l'enseignant expérimenté.

La deuxième différence majeure entre les enseignants débutants-intermédiaires et l'enseignant expérimenté concerne le recours à des services payants. Alors que Vera et Rosa ont toutes deux payé pour des séjours en famille d'accueil et des écoles de langues, Mateus a utilisé son vaste réseau pour contribuer à un échange bilatéral et enseigner quotidiennement avec l'aide de son partenaire afin de préparer ses étudiants à des activités spécifiques. Alors que la documentation sur les séjours en famille d'accueil et les écoles de langues cite de nombreux inconvénients pour les étudiants (Kinging, 2009), ces études ne tiennent pas compte de la charge cognitive du partenaire débutant ou intermédiaire. En partageant leurs responsabilités, les enseignants peuvent libérer du temps et des ressources cognitives afin de planifier, préparer, réfléchir, traiter et assimiler les événements de la journée. De ce fait, ce n'est que lorsque la mémoire de travail n'est pas saturée que les enseignants sont en mesure de tirer des leçons de leurs expériences et d'améliorer leurs performances personnelles. Par conséquent, si les services payants sont loin d'être la solution optimale du point de vue des étudiants, ils peuvent constituer un investissement à long terme pour un enseignement plus efficace pendant les séjours linguistiques à court terme.

Affect des étudiants et dynamique de groupe

L'analyse des données a révélé que les enseignants participants ont contribué au développement et au maintien d'un affect positif et d'une dynamique de groupe parmi les étudiants avant et pendant le séjour linguistique à court terme. En procédant ainsi, les participants sont convaincus d'avoir créé des environnements d'apprentissage positifs qui ont aidé les étudiants à maximiser leurs capacités d'apprentissage pendant les séjours.

Avant le séjour

Les participants ont rapporté leur utilisation d'activités avant le départ pour établir un rapport et commencer à construire une dynamique collective positive au sein du groupe. Cela a été rendu possible de trois manières : par la sélection des étudiants jugés « adéquats » pour le programme, par l'implication de ces étudiants dans l'organisation du séjour et le processus de préparation et enfin par la mise en place d'attentes claires en amont. Nos conclusions sont appuyées par des études antérieures qui traitent de la préparation avant le départ. Par exemple, Shames et Alden (2005) suggèrent aux enseignants de développer des critères de sélection

holistiques pour les étudiants, que ce soit en interrogeant les étudiants intéressés et/ou en leur demandant d'écrire des textes démontrant leur motivation à voyager. Une fois les étudiants sélectionnés, comme l'explique Koernig (2007), faciliter l'interaction du groupe par le biais de réunions préalables au voyage permet aux étudiants et aux enseignants d'apprendre à se connaître et donne aux enseignants l'occasion d'évaluer les centres d'intérêt des étudiants et d'adapter le voyage en conséquence. Cela permet d'accroître la confiance et la motivation des étudiants pendant le voyage. En outre, les enseignants peuvent utiliser les réunions avant le départ pour formuler clairement les attentes académiques des étudiants (Shames & Alden).

Sélection des étudiants jugés « adéquats »

Les enseignants participants ont d'abord veillé au développement d'une dynamique de groupe positive en sélectionnant des étudiants qui, selon eux, s'engageraient à apprendre et à pratiquer leur langue additionnelle tout au long du programme et contribueraient positivement au groupe. Ils ont commencé par recueillir des informations sur les étudiants par le biais d'entretiens et de questionnaires, puis ont utilisé ces données pour choisir les étudiants qui incarnent les traits de caractère idéaux pour les membres du groupe. Par exemple, Penelope a fait passer un questionnaire pour déterminer dans quelle mesure les étudiants étaient intéressés par l'utilisation de la langue cible pendant le séjour :

Une partie du questionnaire consistait à déterminer leurs avis sur l'usage de l'anglais en dehors de la classe et à quel point ils étaient sérieux à ce sujet [...] Et certains étudiants n'ont pas été choisis parce qu'ils ne semblaient pas assez sérieux sur ce propos.

De même, Kimberly a utilisé des entretiens pour sélectionner les étudiants qui, selon elle, étaient motivés et engagés dans l'apprentissage de la langue cible : « Il était évident qu'ils voulaient vraiment y aller. Qu'ils voulaient vraiment améliorer leur anglais ou avoir plus d'occasions de parler en anglais. Et la plupart d'entre eux nous l'ont prouvé lors de l'entretien ». Les étudiants « adéquats » ont été ainsi sélectionnés puisqu'ils seraient motivés pour parler la langue additionnelle au sein de leur groupe. Les questionnaires et entretiens ont été également conçus pour identifier les qualités personnelles spécifiques que les participants jugeaient souhaitables chez les étudiants participant au séjour. Des étudiants agréables ont été choisis dans l'optique de devenir des coéquipiers actifs et motivés, qui pourraient contribuer à la construction d'un affect positif et d'une dynamique de groupe positive ; ces derniers propices à l'apprentissage des langues en classe (Amini, 2014 ; Arnold, 2011 ; Dörnyei, 2007 ; Krashen, 1982).

Au cours du séjour, étant donné que les étudiants passent une grande partie de leur temps à interagir avec leurs compatriotes, la probabilité de parler la langue additionnelle au lieu de la langue maternelle entre eux peut être influencée par les actions des autres étudiants. En effet, « les motifs d'apprentissage des langues des individus, leurs objectifs et les actions qui en résultent dépendent de l'interaction entre les intentions de l'étudiant et celles des personnes avec lesquelles il interagit » (Allen, 2010, p. 468). Par conséquent, les participants ont pris soin de sélectionner des étudiants qui suivraient ce schéma et soutiendraient les objectifs du programme. Par exemple, lors de la planification de son séjour, Jacob a cherché des étudiants qui pouvaient démontrer qu'ils étaient à l'aise au sein d'un groupe. Il a choisi des étudiants « capables de vivre en groupe et de s'entendre avec leurs compagnons de voyage de telle sorte qu'ils soient à l'aise

et que chacun soit aussi épanoui que possible. » En outre, lors des entretiens avec les candidats, Jacob a souhaité obtenir des détails sur leurs expériences antérieures au sein d'une équipe :

Ils n'ont peut-être jamais voyagé, mais ont-ils déjà fait partie d'une équipe organisée ?
Ont-ils fait partie d'un groupe de musique ? Ont-ils fait partie d'une troupe de théâtre ?
Ont-ils eu à coopérer avec autrui, à faire des compromis ?

Les étudiants qui sont déjà équilibrés et émotionnellement flexibles s'adaptent mieux aux facteurs de stress et aux changements dans leur environnement. Par conséquent, ils gèrent mieux les déséquilibres éventuels pendant leurs études à l'étranger (Savicki, 2013). Par cette logique, l'enseignant peut porter son attention sur le groupe entier sans être sollicitée par les problèmes individuels de certains étudiants (Briscoe et al., 2020). En sélectionnant des étudiants dont le profil semblait correspondre aux attentes du programme, tels que traits de caractères et expériences antérieures, nos participants ont tenté de créer des conditions idéales pour que des relations positives et une dynamique de groupe se développent.

Lors de la sélection des candidats jugés idéaux pour le séjour linguistique à court terme, les participants devaient également être prêts à exclure les étudiants à problèmes qui, selon eux, pourraient avoir un impact négatif sur le groupe. Par exemple, certains participants ont exclu des candidats qui, selon eux, pourraient être des influences négatives qui affecteraient les opportunités d'apprentissage de la langue au sein du groupe. Comme l'a expliqué Penelope :

Si les étudiants ne prennent pas [l'apprentissage de la langue additionnelle] au sérieux, ça peut devenir contagieux. Les étudiants qui ont le plus besoin [d'apprendre la langue additionnelle] ont généralement un niveau faible. Au final, ils n'apprendront pas et se contenteront de revenir au français, ce qui ne les aidera pas du tout.

D'autres enseignants participants, quant à eux, ont choisi d'inclure certains étudiants qui avaient été précédemment identifiés comme problématiques afin de leur donner une chance de s'épanouir dans le nouveau contexte du séjour. Comme l'a expliqué Jacob :

Si l'étudiant peut se confier à nous et nous dire ce qui s'est passé dans le passé et comment il l'a géré, c'est probablement un bon indicateur qu'il peut s'en sortir. Après tout, un refus signifie exclusion des étudiants de ces activités et expériences. Il serait dommage de simplement refuser une candidature parce qu'un étudiant est dans le collimateur et privé d'une telle expérience.

Grâce à ce processus de sélection, que Parker (2018) qualifie d'*exclusion réfléchie*, la meilleure façon de créer une dynamique de groupe positive est de prendre le temps de décider d'exclure les candidats qui n'auront pas d'impact utile ou positif sur un groupe, même si elles n'ont encore rien fait de mal.

En outre, même si des entretiens et autres processus de sélection ont été mis en place, les participants ont expliqué qu'il restait difficile de repérer des étudiants présentant des problématiques potentielles durant le séjour. Penelope a expliqué que simplement enseigner un cours avant le départ ne suffisait parfois pas à détecter les étudiants qui présenteront des

problématiques éventuelles : « Même si on les connaît au sein de la classe, on ne sait pas comment ils se comportent en dehors, n'est-ce pas? » Jacob pense que le stress d'un voyage à l'étranger peut potentiellement causer des problèmes imprévus chez les étudiants : « Cela se manifeste par de la fatigue, le décalage horaire ou du stress parce qu'ils se retrouvent tout à coup dans une culture ou une langue dans lesquelles ils ne sont pas à l'aise. Beaucoup de facteurs peuvent dégénérer. » En conclusion, nos participants étaient conscients que les étudiants ne se comportaient pas de la même manière qu'ils le feraient en classe durant un séjour. C'est un facteur qu'ils ont pris en compte lors de la décision de sélectionner ou d'exclure des étudiants.

Implication des étudiants dans l'organisation et la préparation du séjour

En plus de contribuer aux interactions entre voyageurs, les réunions avant le départ ont également permis aux étudiants de contribuer à la création d'expériences utiles et agréables dans le cadre du séjour linguistique à court terme. Nos participants ont utilisé les réunions avant le départ pour impliquer les étudiants dans la logistique du voyage, ce qui a été bénéfique à ces derniers. Ce choix leur a donné un mot à dire dans le choix des itinéraires tout en les motivant pour le voyage à venir de manière significative. Comme l'a expliqué Roselyn, l'implication des étudiants dans la planification du séjour lors de ces réunions avait deux objectifs. Tout d'abord, il s'agissait d'une expérience précieuse pour les étudiants : « C'est plus intéressant pour les étudiants de s'impliquer, de contacter des gens, et de se pencher sur la question des coûts. À partir de là, nous créons une sorte de programme. » Deuxièmement, l'implication des étudiants dans le processus de planification leur a été bénéfique en leur conférant « une part de responsabilité. Ils apprennent aussi à se connaître. » De même, les réunions de Vivian avant le départ ont non seulement créé des liens au sein de l'équipe, mais ont également préparé les étudiants à travailler ensemble pendant le séjour :

De plus, nous organisons également des ateliers et préparons ensemble des activités de collecte de fonds. Le mot clé est *ensemble*. Discutez de la réalité du pays d'accueil, par exemple. [...] Ce sont des ateliers ou des activités qui favorisent l'esprit d'équipe et un certain sens de la communauté. C'est ce que j'espère créer, même si ce n'est pas toujours facile. À mon avis, cela aide le groupe à bien fonctionner pendant le voyage.

Les participants qui ont impliqué les étudiants dans la planification du séjour et qui les ont encouragés à participer aux activités d'apprentissage au tout départ ont déclaré que leur participation présentait des avantages. Comme l'a déclaré Roselyn, l'ensemble du groupe a tiré avantage de l'implication des étudiants dans la préparation :

Ils sont conscients qu'ils doivent travailler dur pour mener à bien ce projet, c'est tout. Et ce qui est étonnant, c'est qu'on a des meneurs qui encouragent les autres, des meneurs positifs en somme, et qui contribuent au voyage une fois sur place de manière très positive.

De plus, les réunions avant le départ ont contribué à la formation d'une dynamique de groupe positive : par exemple, les étudiants de Roselyn partageaient les responsabilités de chaque tâche avec les enseignants. Ils ne sont pas forcément tous dans le même groupe et ne se connaissent pas forcément, mais apprennent à se connaître. « Créer et encourager ces liens de

groupe dès le début du processus a permis aux étudiants d'être plus actifs et engagés dans leur propre apprentissage. Selon nos données, l'implication des étudiants dans les réunions de préparation leur permet, ainsi qu'aux enseignants, de se familiariser à l'avance avec l'itinéraire des études à l'étranger, mais permet également aux étudiants de développer et d'exprimer leur autonomie en participant à la création du programme d'études à l'étranger (Goode, 2007). De plus, planifier un voyage ensemble donne aux étudiants un sentiment de responsabilité et stimule leur enthousiasme quant au voyage (Orpett Long, Akande, Purdy, & Nakano, 2010). Créer des petits groupes de travail permet aux étudiants d'apprendre à se connaître avant le voyage et aux professeurs de déterminer les meneurs naturels, les étudiants consciencieux, et les étudiants qui sont capables de rapprocher tout le monde durant le voyage. Comme l'ont expliqué nos participants, l'implication des étudiants dans le processus de planification a contribué à trois objectifs importants pour créer un affect positif et une dynamique de groupe : elle a augmenté l'enthousiasme des étudiants pour l'expérience à venir, a responsabilisé les étudiants en leur permettant de choisir des activités significatives et adaptées à leurs besoins et enfin a créé des liens intra-groupes qui resteront fort tout au long du séjour linguistique.

Énonciation des règles et des attentes dès le début.

Les réunions avant le départ sont non seulement l'occasion de personnaliser le voyage pour répondre aux besoins des étudiants et de commencer à créer des liens au sein du groupe, mais aussi de gérer les attentes des étudiants concernant l'apprentissage de la langue additionnelle pendant le séjour. Nos enseignants participants avaient pour tâche de définir des attentes réalistes en matière d'utilisation de la langue maternelle et secondaire dès le début du séjour. Avec les étudiants plus avancés, les participants ont expliqué qu'ils s'attendaient à ce que les étudiants communiquent dans la langue cible dès le début du programme. Selon Kimberly, « J'ai toujours parlé en anglais aux [étudiants]. Je leur ai dit : le cours n'a pas encore commencé, mais il fait partie du projet complet pour améliorer votre anglais. Il sera donc en anglais. Ainsi, ils sont prévenus. » D'un autre côté, Kimberly était consciente que les étudiants ne parleraient pas toujours la langue additionnelle entre eux pendant le séjour : « L'idéal serait 100% du temps. Est-ce que cela va se produire ? Non. » Dominic a également discuté avec ses étudiants avancés à propos d'objectifs réalistes d'acquisition de la langue pendant le séjour :

Il faut être réaliste quant à l'envergure de l'apprentissage de la langue et ne pas s'attendre à voir un changement dramatique « Comment penses-tu que ton anglais va évoluer une fois sur place ? Que penses-tu qu'il va se passer ? Qu'aimerais-tu qu'il se passe? »

Concernant les étudiants de niveau inférieur, les participants ont eu des attentes différentes quant à l'utilisation de la langue additionnelle et ont communiqué plus fréquemment avec eux dans la langue maternelle. Comme l'a expliqué Roselyn, les participants qui ont enseigné à des étudiants de niveau inférieur « se devaient d'être réalistes. Nous ne pouvions pas attendre d'eux qu'ils commencent à parler allemand dès leur arrivée en Allemagne. » Des recommandations issues d'études antérieures appuient ces conclusions, telles que l'importance pour les enseignants d'indiquer clairement que le but premier du voyage est académique afin d'éviter que les étudiants ne prennent pas le voyage comme des vacances (Koernig, 2007). En outre, Shames et Alden (2005) recommandent d'établir des attentes claires et strictes pour les étudiants dès le départ. Selon les participants, avoir des attentes réalistes et permettre aux

étudiants de fixer leurs propres objectifs de développement linguistique avant le départ les ont encouragé à atteindre leurs objectifs d'apprentissage pendant le séjour.

Le respect des procédures de groupe convenues est un autre élément contribuant à la création d'une dynamique de groupe positive ; les enseignants utilisent ces procédures pour instaurer la confiance en l'autre et encourager une participation appropriée. Certains participants ont formalisé le processus de définition des attentes avant le départ en faisant signer des contrats aux étudiants. Selon Vivian, en signant les contrats, « [les étudiants] s'engagent à s'investir ». De plus, le contrat de Dominic a été conçu de façon à s'assurer que ses étudiants remplissent les objectifs concernant l'utilisation de la langue additionnelle pendant le séjour : « Et nous devons promettre, pendant que nous sommes là-bas, à parler anglais ensemble pendant des créneaux spécifiques. [...] Chaque jour, il y a un temps consacré à la socialisation en anglais qui dure environ une heure. » En signant des contrats lors des réunions avant le départ, les enseignants participants ont veillé à ce que les étudiants soient au courant des procédures et des comportements appropriés concernant l'utilisation de la deuxième langue pendant le séjour. Cette pratique est corroborée par cette étude : selon Dörnyei (2007), l'une des façons de faire émerger une dynamique de groupe positive avec un niveau élevé d'acceptation et de cohésion du groupe est de demander aux étudiants de s'engager publiquement envers le groupe. La signature de contrats aide également les partenaires à transmettre des attentes comportementales claires aux étudiants (Madden, McMillan, & Madden, 2019). Définir des attentes claires et s'y engager dès le début du processus de planification a donc été un moyen supplémentaire pour les participants de s'assurer que les étudiants continueraient à adopter des comportements d'apprentissage utiles et appropriés pendant le séjour. La sélection de candidats consciencieux et motivés quant à la langue cible, l'implication des candidats dans le processus de planification et de préparation du voyage, l'énonciation de procédures claires et des attentes élevées pour les étudiants avant le départ ; tous ces facteurs ont encouragé les expériences d'apprentissage positives à se poursuivre pendant le séjour, comme l'ont affirmé nos participants.

Pendant le séjour

Même avec une planification et une préparation minutieuse avant le départ, les étudiants se retrouvent dans des environnements d'apprentissage et de vie complètement différents pendant le séjour, ce qui peut être difficile à vivre pour eux. Par conséquent, certains étudiants peuvent avoir du mal à rester motivés et à se concentrer sur l'apprentissage de la langue cible. Afin de créer des environnements d'apprentissage propices, les participants ont veillé à ce que les étudiants se sentent en sécurité et à l'aise. Ils les ont motivés, encouragés, identifiés et résolu les problèmes. Enfin, les participants ont offert aux étudiants des opportunités de développement et de réflexion. Les pratiques de nos participants au cours de du séjour sont corroborées par les résultats de recherches antérieures. Étant donné que les étudiants peuvent être initialement trop submergés pour utiliser leurs fonctions cognitives, l'enseignant partenaire a pour mission de garder ces étudiants « sur la bonne voie » (Orpett Long et al, 2010, p. 98). Pour ce faire, une méthode consiste à procéder à des contrôles de routine (Koernig, 2007 ; Savicki, 2013). Le fait d'être continuellement attentif aux besoins des étudiants permet aux enseignants de maintenir une attitude de groupe positive et une motivation générale pour l'apprentissage (Slagter et Pyper, 2019). En outre, les enseignants peuvent ainsi déceler les problèmes concernant les étudiants et les traiter immédiatement (Anderson et al., 2016 ; Koernig, 2007).

Écoute des besoins des étudiants

Les participants ont souligné l'importance d'être à l'écoute des besoins des étudiants pendant le séjour afin de maintenir un affect positif et une dynamique de groupe. Au cours de leurs programmes, Donald, Vivian et Joshua se sont régulièrement entretenus avec leurs étudiants pour maintenir les liens préétablis et déterminer leur humeur. Comme l'a expliqué Donald, les contrôles quotidiens avec les étudiants ont été importants pour permettre aux étudiants d'exprimer leurs préoccupations : « Nous devons nous parler beaucoup tous les jours, en petites réunions. Si quelqu'un a quelque chose sur le cœur, nous nous devons de l'écouter. » Vivian a également profité de ses contacts réguliers avec les étudiants pour entretenir les liens créés lors des réunions avant le départ :

J'essaye toujours de faire de mon mieux. Aller voir chaque étudiant, parler à tout le monde pendant et avant le séjour, pas nécessairement à propos du voyage même mais de tout et de rien. J'essaye d'apprendre à les connaître et de reconnaître ce que je ne sais pas d'eux... Tout ça est un effort conscient.

Joshua a commencé à établir des relations avec les étudiants avant le départ en s'immiscant dans leurs conversations, puis a continué à communiquer régulièrement avec eux pendant le séjour :

Je préviens les étudiants dès le départ que je vais intervenir et souvent leur parler car ça fait partie du contrat... Et quand nous sommes sur place, j'interviens, je les salue et nous parlons de tout et de rien. Il y a donc toujours une petite fenêtre ouverte en termes de communication.

D'après l'étude, il est important de maintenir une communication régulière avec les étudiants car les enseignants représentent souvent au début la seule source d'information et de réassurance à leurs yeux (Koernig, 2007). Pour s'assurer que les étudiants se sentent en sécurité et à l'aise pendant le voyage, Koernig recommande de fréquemment prendre de leurs nouvelles, de s'assurer qu'ils comprennent les avantages des activités prévues et de prendre en compte les besoins du groupe, notamment faire une pause si nécessaire. Savicki (2013) recommande également des mini-évaluations répétées de l'humeur des étudiants tout au long du voyage. Le fait de continuer à tenir des conversations quotidiennes avec chaque étudiant tout au long du séjour a en outre permis à nos enseignants participants de continuer à établir des rapports entre les étudiants et l'enseignant et a encouragé la préservation de la dynamique de groupe déjà établie.

Surveillance de la dynamique de groupe.

Être attentif à la dynamique de groupe a également aidé les enseignants participants à s'assurer que les objectifs linguistiques étaient atteints pendant le séjour. Comme l'ont expliqué nos participants, il était important pour eux d'encourager les étudiants à continuer à utiliser la langue cible, même lorsque les étudiants se sentaient mal à l'aise ou démotivés. Pendant son séjour, Leilani a rappelé aux étudiants leurs objectifs linguistiques lorsqu'ils étaient confrontés à des difficultés de communication dans la langue additionnelle :

Il pourrait aussi s'agir d'une situation où on essaye simplement de les encourager [à parler dans la langue cible], notamment si l'un de leurs objectifs consiste à aller au-delà de leurs capacités. Il faut leur rappeler cet objectif afin qu'ils en fassent leur priorité lorsqu'ils se retrouvent dans cette situation.

Dans le même ordre d'idées, Dominic a estimé qu'une partie de son rôle consistait à motiver les étudiants s'ils se sentaient dépassés ou découragés pendant le séjour :

S'ils voient que les autres étudiants sont beaucoup plus aptes à participer et qu'ils ne le font pas, ils devraient savoir qu'un apprentissage est toujours en cours et que le cerveau est en quelque sorte mieux entraîné quant aux modèles de la langue.

Selon Slagter & Pyper (2019), « étant donné que la dynamique de groupe a la possibilité de façonner une expérience pour le meilleur ou pour le pire, même les étudiants les mieux intentionnés trouvent cela difficile de rester fidèles à leur promesse linguistique » (p. 53). Lorsqu'ils se sont aperçus que les étudiants avaient besoin de se remonter le moral, nos participants sont intervenus et ont rappelé aux étudiants leurs objectifs d'apprentissage pendant le séjour. Ils ont ainsi pu façonner leur expérience de manière à minimiser l'inconfort émotionnel des étudiants et à maximiser l'apprentissage.

De plus, afin de répondre aux besoins des étudiants et de préserver une dynamique de groupe positive, les enseignants ont maintenu un équilibre prudent entre le temps de groupe structuré et le temps libre individuel non structuré. Selon nos participants, le fait de maintenir un itinéraire varié a empêché les étudiants d'être découragés ou de s'épuiser à cause du stress lié à l'exposition constante à la langue étrangère. Par exemple, Roselyn a donné aux étudiants un mélange d'activités structurées et de temps libre pendant le séjour :

Nous essayons toujours d'avoir un itinéraire varié et assez chargé. Il peut arriver qu'il y ait une petite activité par jour, mais parfois nous sautons une journée que je désigne comme une journée de détente ou quelque chose de ce genre, une journée de temps libre.

Une journée de temps libre est capable de donner aux étudiants et aux enseignants une chance de se reposer pendant leur expérience d'apprentissage intense (Davis & Coryell, 2006). Donner aux étudiants la liberté d'explorer les alentours par eux-mêmes peut également décourager certains comportements négatifs à l'étranger (Koernig, 2007 ; Madden et al., 2019). En outre, comme l'a expliqué Joshua, le fait de proposer un itinéraire varié a permis de maintenir l'engagement et l'intérêt de ses étudiants : « J'aime que les choses restent variées afin qu'un problème unique ne dégénère pas tout d'un coup. » Dans l'ensemble, maintenir une communication constante avec les étudiants et leur proposer des activités variées tout au long du programme sont deux méthodes que nos participants ont utilisées pour s'assurer que les besoins de chacun soient satisfaits.

Identification et résolution des problèmes dès que possible

Pendant le séjour, les étudiants rencontrent souvent des problèmes imprévisibles et certains peuvent être psychologiquement incapables de s'adapter à leur nouvel environnement. Selon nos participants, en prenant régulièrement des nouvelles de leurs étudiants, ils ont pu identifier les complications qui se présentaient, tels que les problèmes de santé mentale ou les conflits intragroupes, et guider les étudiants dans des discussions réflexives basées sur l'affect pour résoudre ces problèmes. Par exemple, pendant son séjour linguistique à court terme, Jacob a utilisé ses conversations régulières avec ses étudiants comme moyen d'identifier et d'aborder les problèmes potentiels dès qu'ils se présentaient :

Il est vraiment crucial de prendre de leurs nouvelles parce que c'est comme ça qu'on remarque un étudiant qui devient effacé ou qui n'a pas l'air dans son assiette. Quelle en est la raison ? Est-ce parce qu'il se sent malade, parce qu'il se sent seul, parce qu'il s'est disputé avec quelqu'un ? Toutes sortes de choses peuvent entrer en ligne de compte, et plus vite on s'en aperçoit, plus on a de chances de corriger la situation.

Certains participants qui ont découvert des problèmes au sein du groupe ont décidé d'animer des discussions réflexives basées sur l'affect avec leurs étudiants. Ces discussions ont permis aux étudiants d'aborder des questions liées à la préoccupation et au respect des uns aux autres. Kristina a décrit une expérience où une mauvaise dynamique de groupe avec des étudiants qui n'étaient « tout simplement pas de bons coéquipiers » a été inversée après une discussion de groupe basée sur l'affect :

Nous nous sommes assis en cercle pendant une bonne heure et avons parlé de nos émotions [...] Je ne l'oublierai jamais. Certains [étudiants] ont commencé à pleurer. D'autres étaient tellement heureux d'avoir un espace sécuritaire pour exprimer ce qu'ils ressentaient. C'était assez incroyable. C'est quelque chose que je n'oublierai jamais. Et je pense que cela les a changés. La dynamique de groupe après cela, à partir de cette période, s'est améliorée de façon incroyable. Et tout le monde a eu la possibilité de s'exprimer. Et c'était vraiment, vraiment un moment important.

Comme l'a expliqué Kristina, le fait de donner aux étudiants un moment dédié à eux dans un espace sûr où ils pouvaient discuter de leurs préoccupations a permis l'émergence d'une dynamique de groupe plus positive. Selon l'étude, lorsque des problèmes avec des étudiants individuels ou des dynamiques de groupe surviennent, les enseignants doivent guider les étudiants à travers des réflexions sur leurs expériences d'études à l'étranger (Anderson et al., 2016). En outre, si les enseignants découvrent des problèmes, il est important de les résoudre immédiatement (Koernig, 2007). En outre, l'identification et la résolution des problèmes dans le respect mutuel entre eux pendant le séjour ont servi de leçon de vie importante pour ses étudiants, comme l'a expliqué Albert :

Je pense que c'est une chose très difficile à faire [d'enseigner aux étudiants comment aborder les problèmes entre eux pendant le séjour], mais c'est quelque chose que nous devons apprendre à faire dans notre société, et apprendre cela pendant le séjour linguistique n'est pas une mauvaise chose.

Par conséquent, selon nos participants, les étudiants ont tiré parti de la présence de l'enseignant animant la discussion de groupe pendant le séjour. En même temps, ils ont acquis des compétences utiles et authentiques de résolution de problèmes au sein du groupe.

Pourquoi les étudiants choisissent les séjours à l'étranger supervisés par des enseignants : Point de vue des étudiants

Sachant que la plupart des séjours à court terme sont également encadrées par des enseignants (Chieffo et Spaeth, 2017), il est important de comprendre pourquoi de plus en plus d'étudiants choisissent de voyager avec des enseignants. Qu'est-ce que les enseignants offrent lors de ces voyages que les étudiants apprécient ? 18 étudiants ayant participé à un séjour linguistique à court terme supervisé par des enseignants ont été questionnés afin de déterminer la valeur de la contribution des partenaires dans leur apprentissage. Les résultats d'une analyse constructiviste de la théorie fondée (Charmaz, 2006) ont révélé quatre catégories de séjours supervisés par les enseignants que les étudiants apprécient : la structuration, l'encadrement, l'accompagnement et la communication

Structuration

Selon les étudiants participants, une partie de l'attrait des séjours linguistiques supervisés par un corps enseignant réside dans l'assurance que les enseignants fourniront au groupe des structures d'activités (par exemple, le calendrier/l'itinéraire, le programme de cours, etc.) et des routines (des procédures tel que l'appel quotidien, etc.). Dans une salle de classe, les structures d'activité et les routines « aident à structurer et à rendre prévisible le déroulement normal d'une leçon [et] à libérer l'espace de traitement cognitif » (Leinhardt, Weidman & Hammond, 1987, p.135). Selon les étudiants, la prévisibilité, la normalité et la libération de l'espace de traitement cognitif sont encore plus importantes dans le contexte de la langue additionnelle, où les étudiants sont souvent placés dans un environnement inconnu, avec des personnes inconnues, et où on leur demande d'accomplir des tâches qu'ils ne feraient habituellement pas à la maison. Ainsi, les structures d'activités et les routines ont aidé les étudiants de trois façons :

1. **Libération de l'espace cognitif pour que les étudiants se concentrent sur leurs études** : plutôt que de s'inquiéter de la nourriture, du transport, de la sécurité et d'autres préoccupations qui détournent les objectifs du séjour ; les structures et les routines permettent aux étudiants de consacrer une plus grande partie de leur énergie à l'apprentissage. Comme l'a fait remarquer Béatrice, le fait d'avoir un itinéraire lui a permis de ne pas avoir à réfléchir à l'organisation de sa journée : « Nous avons un programme pour ce que nous allions faire... Alors, je n'ai fait que cela : suivre le groupe et faire ce qui devait être fait ». (Béatrice).
2. **Augmentation de la productivité** : des itinéraires et des routines planifiés efficacement permettent aux étudiants d'être plus productifs pendant leur séjour à l'étranger. « Je n'aurais certainement pas pu faire tout cela toute seule ». (Vanessa).
3. **Réduction des obstacles** : les enseignants aident les étudiants à rester organisés en leur fournissant des calendriers, des emplois du temps, des listes de choses à faire et des dates limites pour tous les détails : de la préparation des bagages aux demandes de visa et à l'obtention de subventions de voyage. Les participants ont souvent décrit ce rôle comme

essentiel pour réduire les obstacles qui les auraient empêchés de voyager dans le cas contraire.

En résumé, les enseignants établissent un programme productif pour les études à l'étranger, ce qui permet aux étudiants de tirer le meilleur parti de leur séjour.

Alors que l'agencement d'une structure et d'une routine était systématiquement décrit comme utile, la mise en œuvre effective de ces dernières était souvent controversée. Certains étudiants participants considèrent qu'elles sont nécessaires : « comprendre la réalité que ce n'est pas le *spring break*. Nous ne sommes pas ici pour faire la fête 24 heures sur 24, 7 jours sur 7 » (Hélène). D'autres les ont décrites comme trop contraignantes : « Il y avait des professeurs qui disaient toujours : « Allez, allez, allez ! » Et il y avait des étudiants qui... n'aimaient pas cette approche » (Carla). Les étudiants ont déclaré que ce rôle pouvait entraîner des conflits avec les enseignants, même s'ils avaient l'impression qu'il contribuait à leur apprentissage. Par exemple, la plupart des étudiants voulaient qu'on leur rappelle d'utiliser la langue cible : « Je me souviens que même pendant le voyage, si l'un d'entre nous parlait en français, [l'enseignant X] s'assurait que nous repassions à l'anglais, ce qui était vraiment bien » (Hanna). Cependant, certains étudiants voulaient avoir la liberté de décider eux-mêmes quand utiliser la langue cible. Par conséquent, les résultats ont montré que si l'agencement de structures et de routines était perçu positivement, la mise en œuvre effective devait être effectuée de façon à impliquer un grand nombre de retours d'information entre les étudiants et les enseignants, ce qui sera discuté dans la quatrième catégorie « Communication ».

Encadrement : modélisation et construction de l'apprentissage

Les séjours linguistiques à court terme permettent aux étudiants de faire l'expérience d'un apprentissage guidé dans une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991). Les étudiants peuvent observer les enseignants alors qu'ils modélisent les comportements appropriés avec la population locale, puis imiter ces comportements eux-mêmes. Dans une expérience d'apprentissage à l'étranger aussi « intense et rapide » (Davis & Coryell, 2006, p. 25), il est important que les étudiants reçoivent un encadrement adéquat de la part des enseignants pour s'assurer qu'ils acquièrent et appliquent correctement les compétences données. Ainsi, les participants ont déclaré qu'ils appréciaient d'une part observer les enseignants lorsqu'ils s'engageaient dans les communautés de pratique, et d'autre part être observés par les enseignants lorsque c'était leur tour de le faire.

L'apprentissage ne consiste pas seulement en ce qu'il *faut* faire (les compétences techniques), mais aussi *comment* le faire (la façon d'être). Les participants ont apprécié les enseignants qui ont non seulement montré comment interagir avec la population locale, mais qui ont également donné l'exemple d'une vision positive du voyage à l'étranger. Comme l'a fait remarquer un participant, le fait de voir les enseignants interagir avec la population locale l'a aidé à se sentir plus confiant dans ses propres interactions : « "L'interaction que [les professeurs X et Y] ont eue avec les habitants et les Colombiens nous a un peu guidés dans... la façon dont nous interagissions, comment nous pouvions interagir avec les gens, et tout ça. Donc, voir [l'enseignant X] interagir, ça semble avoir enlevé le bord, si vous voulez » (Justin). L'encadrement était important pour les participants car ceux qui ne savaient pas comment se

comporter dans le nouvel environnement pouvaient bénéficier de l'exemple de leur enseignant. En plus d'observer le comportement des enseignants, les participants ont également remarqué l'attitude de ces derniers à l'égard du pays d'accueil. Comme l'a expliqué un participant qui, au départ, hésitait à se rendre dans une destination à haut risque : « Je n'étais pas très ouverte à l'idée d'aller en Inde, mais quand j'ai vu l'enthousiasme de l'enseignant X, j'ai été encore plus enthousiaste » (Mégane). L'attitude positive de l'enseignant à l'égard de l'aventure à venir a encouragé Mégane à participer au séjour.

En plus d'illustrer des comportements et attitudes appropriés, les étudiants ont exprimé leur appréciation pour les enseignants qui les ont guidés tout au long du cycle d'apprentissage. Cela a inclus la préparation des étudiants de manière adéquate, mais qu'il a fallu ensuite laisser en autonomie pendant les activités et leur permettre de commettre leurs propres erreurs. Lilia a décrit cela lors de son expérience d'apprentissage de la langue et du service dans un orphelinat local : « Les jeunes étaient toujours en présence [des enseignants Y&Z] mais ces derniers ne sont pas intervenus dans ce que nous faisons. » Les étudiants appréciaient la présence des enseignants mais souhaitaient qu'ils n'interviennent que si nécessaire. Les participants ont également apprécié que les enseignants organisent des temps de réflexion en groupe, ce qui leur permettait de discuter et d'analyser ce qu'ils avaient vécu. Comme l'a expliqué Mégane :

Dans certaines de nos classes, nous devons former des groupes... et leur demander ce qui était différent pour eux aujourd'hui, ce qu'ils ont appris... Cela nous a permis de découvrir leur perspective et eux la nôtre. Nous avons pu partager nos idées.

Les participants ont souvent dit qu'ils appréciaient une approche non interventionniste pendant les expériences, mais qu'ils appréciaient ensuite une approche très interventionniste de la part des enseignants lorsqu'il fallait donner un sens à ce qui s'était passé et de préparer les interactions futures.

Accompagnement

Contrairement aux séjours indépendants à long terme, les enseignants accompagnent les étudiants tout au long du séjour linguistique à court terme. Cette présence constante permet aux enseignants de prêter une attention particulière aux besoins socioémotionnels et peut réduire l'impact des filtres affectifs qui entravent l'apprentissage (Krashen, 1982). Les étudiants participants à cette étude ont constamment fait l'éloge des enseignants qui ont établi un lien avec eux sur un plan personnel et ont aidé à établir une dynamique de groupe, ainsi qu'apporté un soutien socioémotionnel en cas de besoin.

Plusieurs étudiants participants ont soulevé que voyager avec des enseignants leur donnait plus de temps pour apprendre à connaître les enseignants de manière personnelle. Contrairement aux relations étudiants-enseignants en classe, dans lesquelles les enseignants ne peuvent offrir qu'une attention personnelle limitée aux étudiants, les étudiants et les enseignants développent un sentiment de camaraderie pendant le séjour linguistique à court terme car ils partagent des aventures ensemble. Les étudiants apprécient les enseignants qui profitent de cette occasion pour créer des liens :

Plus que dans un cours de deux ou trois heures où le professeur parle et l'étudiant écoute, vous pouvez parler à votre étudiant pendant cinq minutes, le croiser dans les couloirs - mais, vous savez, vous vous asseyez dans un autobus avec votre professeur et vous lui parlez peut-être pendant une demi-heure, c'est juste assez pour apprendre à connaître quelqu'un de plus près. (Laurent)

Pour certains étudiants, établir ce lien plus profond avec l'enseignant leur a donné un sentiment de confort et d'aisance : « Même s'il s'agissait de professeurs, j'avais vraiment l'impression d'être avec mon grand frère ou ma grande sœur » (Océane).

En plus de créer des liens significatifs avec les enseignants, les étudiants participants ont souvent commenté le rôle de ces derniers dans l'agencement et le maintien d'une dynamique de groupe positive. Les étudiants ont apprécié les activités planifiées par les enseignants avant le départ, qui leur ont permis de se rencontrer et de travailler ensemble : « Nous avons fait des activités de collecte de fonds, puis nous avons rencontré toute la bande qui partait ensemble, et nous nous connaissions bien au moment du départ » (Vanessa). Cependant, une fois la dynamique de groupe établie, les étudiants avaient des opinions divergentes quant à savoir si les enseignants devaient continuer à intervenir. Face à un conflit, certains étudiants souhaitaient être guidés alors que d'autres préféraient qu'on les laisse tranquilles : « On ne voulait pas faire intervenir les enseignants. Cela n'aurait rien changé. Qu'on le veuille ou non, on est au cégep et on peut gérer nos propres problèmes » (Sandra).

Enfin, plusieurs participants ont noté que les enseignants les ont soutenus lorsqu'ils ont été confrontés à des difficultés pendant les séjours. Par exemple, les enseignants ont encouragé les étudiants à pratiquer la langue cible et leur ont rappelé qu'ils étaient capables d'accomplir des tâches difficiles, telles que parler à des inconnus dans la langue étrangère. C'est ce que Josée a fait malgré son manque d'aisance quant à l'interaction avec la population locale :

[L'enseignant X] nous a également poussés à aller voir des gens, à aller parler à des personnes que nous ne connaissions pas, en anglais également, qui n'est pas ma langue maternelle. Donc, ça m'a vraiment permis de m'ouvrir, de savoir que OK, je vais parler à telle et telle personne.

Les étudiants participants ont apprécié les encouragements que leur ont prodigués les enseignants lorsqu'ils ont été confrontés à des difficultés liées à leur voyage, car cela leur a permis d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage de la langue additionnelle et d'avoir davantage confiance en leurs capacités linguistiques.

Communication

La communication est la matrice dans laquelle s'inscrivent les trois catégories précédentes. Une structuration, un encadrement et un accompagnement appropriés nécessitent tous une boucle de rétroaction constante entre les enseignants et les étudiants. Les étudiants apprécient que les enseignants présentent clairement les informations et les consignes, qu'ils restent à l'écoute des réactions et des questions potentielles, et qu'ils intègrent les opinions et les besoins des étudiants dans le processus de décision.

Le fait de communiquer clairement des informations aux étudiants leur donne un certain contrôle dans une situation souvent déstabilisante. Les étudiants ont remarqué deux aspects essentiels de la communication d'informations : le message et le support. Premièrement, les étudiants ont apprécié d'avoir des informations qui les préparaient à des situations pratiques auxquelles ils étaient susceptibles d'être confrontés pendant le séjour. Par exemple, Amélie a déclaré : « Ils nous ont donné plus d'instructions au début du voyage sur la façon dont nous devons nous habiller, sur la façon dont nous devons interagir avec les gens parce que c'est différent en tant qu'expérience culturelle ». Cependant, la régulation du flux d'informations était problématique. C'est pourquoi les étudiants ont également apprécié l'utilisation par les enseignants de différents médias pour assurer une communication claire. Les groupes Facebook, où les calendriers et les listes de contrôle pouvaient être affichés, permettaient aux étudiants de passer en revue, de commenter et d'examiner les informations à leur guise : « De cette façon, vous pouviez les voir au fur et à mesure sans être bombardés d'un seul coup » (Justin). Les réseaux sociaux ont également amélioré la communication entre les membres du groupe et les étudiants ont estimé que leurs professeurs semblaient plus accessibles.

Étant donné le déséquilibre des informations dans les contextes d'études à l'étranger et les enseignants plus savants à ce sujet que les étudiants, les étudiants participants ont constamment exprimé combien il était important que leurs enseignants soient accessibles pour répondre aux questions et préoccupations. Avant le départ, cela signifiait que les enseignants indiquaient comment les joindre, leur répondaient rapidement et accueillaient les étudiants qui passaient après les cours ou pendant les heures de bureau. Une fois à l'étranger, les étudiants apprécient les professeurs qui prennent fréquemment de leurs nouvelles et qui sont accessibles : « Ils étaient toujours là, ils étaient toujours autour de nous. Donc, si nous avons des problèmes de communication ou des questions plus urgentes, ils étaient toujours là pour nous » (Lilia).

Un troisième aspect de la communication claire que les étudiants ont souvent apprécié est le sentiment d'être écoutés et d'exercer une certaine influence sur la façon dont le séjour est mené. Plutôt qu'une structure descendante, les étudiants voulaient sentir qu'ils étaient en partenariat avec les enseignants : « Nous n'avions pas l'impression d'être dans une sorte de hiérarchie où nous faisons ce que [l'enseignant] voulait. Nous prenions les décisions en groupe, dans un esprit de collaboration, ce qui était très agréable » (Justin). Les étudiants ont apprécié que leur voix soit entendue dans les questions relatives à la structuration, à l'encadrement et à l'accompagnement.

Chapitre 6 : Implications, diffusion des résultats et conclusion

Implications pour les enseignants, les administrateurs et les coordinateurs de bureaux internationaux

Les enseignants et les administrateurs doivent prendre en compte trois aspects importants lors de la planification et de la mise en œuvre d'un séjour linguistique à court terme : tout d'abord l'acquisition de compétences linguistiques et transversales, ensuite la logistique du voyage et la logistique pédagogique, et enfin l'affect et la dynamique de groupe entre tous les voyageurs. Cette section examinera les implications issues de la manière dont les enseignants ont perçu les stratégies d'enseignement optimales pendant un séjour, l'impact du niveau d'expérience des enseignants en matière d'études à l'étranger sur la charge cognitive, et l'importance d'établir et de maintenir des interactions et des relations positives entre les étudiants et les enseignants avant et pendant le voyage.

Encadrement des pratiques pédagogiques optimales dans les contextes du séjour linguistique

Les résultats de la question de recherche 1 (« Que pensent les enseignants de langue des pratiques pédagogiques adéquates pour encadrer les séjours linguistiques à court terme ? ») ont indiqué que les enseignants percevaient les pratiques d'enseignement pendant les études à l'étranger comme ayant de multiples facettes, sans qu'une seule « meilleure » méthode n'émerge des données, mais plutôt un « répertoire de stratégies » (Fullan & Langworthy, 2014). Les enseignants se considéraient comme des tuteurs, des mentors, des animateurs et des enseignants de la classe entière. Deux stratégies différentes ressortent lors de leur enseignement à une classe entière : l'enseignement basé sur les tâches et l'enseignement expérientiel. Dans le cadre de ces stratégies, les participants estimaient que leur rôle était essentiel pour faciliter la consolidation, l'observation réfléchie et la conceptualisation abstraite. Outre l'atteinte d'objectifs mesurables tels que la compétence linguistique, la communication interculturelle et les aptitudes, les enseignants ont considéré les séjours à l'étranger à court terme comme un moyen précieux de développer des objectifs basés sur des processus tels qu'une motivation accrue, une conscience générale et personnelle, la connexion humaine, l'appréciation et la confiance. Ces objectifs basés sur le processus s'inscrivent dans la perspective épistémologique de l'apprentissage par l'expérience (Kolb, 2015) et ont été au centre des discussions des enseignants malgré les pressions exercées pour évaluer le succès des séjours sur la base de résultats démontrables. La question de savoir si le séjour linguistique à court terme permet des progrès linguistiques était clairement moins importante pour les enseignants de langues que l'expérience qualitative de l'apprentissage pratique et de l'application des connaissances dans le monde réel. Par conséquent, nous conseillons de mener d'autres recherches quantitatives pour déterminer l'impact de l'intégration du programme, des objectifs basés sur le processus, des stratégies d'enseignement basées sur les tâches et l'expérience sur les résultats des étudiants.

En raison de la durée plus courte des séjours, les enseignants ont également estimé qu'il leur incombait de coordonner l'engagement des étudiants avec la population locale, et ce de préférence avant le départ. Bien que les interactions profondes étaient mises en avant, ces dernières présentaient, tout comme les interactions superficielles, des avantages mais aussi des inconvénients. Cependant, les enseignants n'ont pas toujours justifié leurs choix uniquement en

fonction des besoins des étudiants, mais aussi en fonction des réseaux, des ressources, des questions de réciprocité et des contraintes de partenariat. Ce point sera examiné plus en détail dans la section suivante, à la lumière de la réduction de la charge cognitive des enseignants inexpérimentés.

En outre, selon les résultats de la question de recherche 4 (« Du point de vue des étudiants, comment la présence d'un enseignant dans le cadre d'un séjour d'études à l'étranger les aide-t-ils à atteindre leurs objectifs d'apprentissage personnels et linguistiques ? »), les étudiants apprécient d'avoir des enseignants qui les guident dans leur réflexion, les aident à se remettre en question et les soutiennent dans leur apprentissage. Cependant, notre étude va encore plus loin en démontrant que le rôle d'animateur dans le cadre des séjours linguistiques à court terme est qualitativement différent du rôle d'enseignant en classe. À bien des égards, cette relation est similaire à un type mentor-protégé dans laquelle l'enseignant structure l'apprentissage puis modélise, guide et communique avec les étudiants pour transformer leur reconnaissance de la langue en réelle maîtrise.

En établissant et appliquant des règles, des routines et des attentes, l'enseignant fournit une structure et assure la valeur pédagogique du séjour tout en allégeant une partie de la charge cognitive superflue afin que les étudiants puissent se concentrer sur l'essentiel. Le rôle de structuration englobe également les conseils de Dewey et al. (2013) selon lesquels les responsables des programmes doivent clairement délimiter les moments de mobilisation de la langue seconde et le temps d'utilisation attendu de la langue cible. Cependant, cette étude est la première à souligner l'aspect divisif de ce rôle. Même si les étudiants apprécient que l'enseignant soit là pour leur rappeler l'objectif du séjour et les maintenir dans le droit chemin, ils estiment également que le retour bidirectionnel reste un aspect essentiel pour éviter que le rôle de structuration ne bascule vers une approche trop stricte et militaire. L'implication de ce résultat se situe dans le maintien des canaux de communication clairs avec les étudiants tout au long du séjour afin d'éviter les malentendus et les réactions défavorables.

L'encadrement illustre une différence qualitative entre l'animation de l'enseignement des séjours dans le contexte d'une salle de classe. D'autres termes utilisés dans les études précédentes montrent également cette différence : « médiateur » (Brecht & Robinson, 1995), « animateur » (Goode, 2007) et « mentor » (Stier, 2003). En effet, lors d'un séjour, les étudiants ont l'occasion non seulement d'apprendre de leurs enseignants, mais aussi de voir ces derniers appliquer leurs connaissances de la langue et de la culture dans leurs interactions avec la population locale. Les enseignants démontrent les attitudes en situation réelle ainsi que les idées préconçues et les compétences que les étudiants doivent acquérir. Cela montre un lien direct avec la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977), soulignant l'importance d'observer, de modéliser et d'imiter les comportements, les attitudes et les réactions émotionnelles des autres. Même si les participants ne savaient rien de cette théorie, leurs réponses ont clairement souligné qu'ils observaient et imitaient leurs enseignants tout au long du séjour. De plus, ce phénomène démontre l'importance des connaissances tacites dans les relations mentor-protégé des séjours linguistiques à court terme. Sternberg et al. (2000) définissent la connaissance tacite comme étant orientée vers l'action, acquise par l'expérience quotidienne et utilisée pour résoudre des problèmes pratiques. Les participants ont discuté de la manière dont l'encadrement les a aidés à passer du statut de « connaisseurs » de la langue à celui d'« utilisateurs » de la langue cible.

Comme l'écrit Lewin (2009) : « La connaissance seule ne suffit pas à préparer un étudiant à mettre en œuvre cette connaissance dans le monde réel » (p. 425). Ceci implique donc que les enseignants doivent prêter attention non seulement aux leçons qu'ils prévoient d'enseigner, mais aussi aux opportunités qu'ils ont de modeler l'apprentissage pour les étudiants dans des contextes du monde réel.

Tout comme l'encadrement, l'accompagnement met également en évidence une distinction qualitative importante entre l'enseignement en classe et l'enseignement en séjour linguistique à court terme. Même s'il a été démontré que les filtres affectifs (Krashen, 1982) jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue seconde dans n'importe quel contexte et que l'effet de l'affect a été documenté dans la salle de classe (Arnold, 2011), les participants à cette étude ont mis encore plus l'accent sur le rôle de l'enseignant dans la médiation de l'affect en séjour et dans son rôle non seulement d'enseignant mais aussi de grand frère ou grande sœur. Ce lien qui se développe à travers des expériences partagées et plus de temps de contact entre les enseignants et les étudiants peut expliquer l'augmentation du taux de rétention observé chez les étudiants après le séjour. Comme l'affirme Lillis (2012), il a été démontré que les interactions fréquentes entre étudiants et professeurs augmentent la rétention des étudiants et peuvent avoir des effets durables au-delà du séjour. D'autres chercheurs sur les études à l'étranger ont également documenté l'importance de ce rôle de conseiller/doyen des services aux étudiants (Brecht & Robinson, 1995 ; Goode, 2007 ; Stier, 2003). L'implication se situe dans la relation que les étudiants établissent avec les enseignants en séjour est potentiellement aussi importante pour leur apprentissage et leur motivation que le contenu du cours à l'étranger lui-même.

La communication, quant à elle, n'avait pas été identifiée dans les études précédentes sur les séjours linguistiques à court terme et les interventions des enseignants. Cela est probablement dû au fait que la communication fait partie de la structuration, de l'encadrement et de l'accompagnement. Cependant, les participants à cette étude ont insisté sur l'importance pour les enseignants d'être disponibles, d'assurer le flux d'informations au sein du groupe et de prendre en compte les commentaires des étudiants. Cela peut indiquer que les étudiants souhaitent être perçus davantage comme des co-créateurs et des partenaires de l'expérience plutôt que de simples « sujets ». Comme Fullan et Langworthy (2014) le disent, « un partenariat efficace est construit sur des principes d'équité, de transparence, de responsabilité réciproque et de bénéfice mutuel » (p.12). Il est évident qu'un aspect essentiel de l'équité, de la transparence et de la responsabilité est la communication. Par conséquent, les enseignants doivent fournir aux étudiants suffisamment d'informations pour leur permettre de participer au processus de décision et d'évoluer vers une plus grande autonomie dans leur parcours d'apprentissage de la langue additionnelle.

Réduction de la charge cognitive des enseignants inexpérimentés

Les résultats de la question de recherche 2 (« Comment les pratiques pédagogiques des enseignants de langues dans le contexte très exigeant des études à l'étranger évoluent-elles au fil des voyages consécutifs ? ») montrent des différences flagrantes dans la manière dont les enseignants novices, intermédiaires et expérimentés abordent l'animation des études à l'étranger. Les enseignants moins expérimentés doivent veiller à atteindre deux objectifs, ces derniers parfois opposés, en faisant en sorte que les études à l'étranger soient à la fois un outil de

recrutement et une activité d'apprentissage. Avant et pendant leur séjour à l'étranger, l'attention des enseignants novices se porte en partie sur les questions logistiques plutôt que sur l'encadrement pédagogique et la gestion de l'affect des étudiants. Ce manque d'attention sur la pédagogie signifie que les enseignants moins expérimentés sont plus susceptibles de percevoir le temps de classe, le tourisme et les familles d'accueil comme des expériences séparées plutôt que d'utiliser le temps de classe pour intégrer les trois domaines de manière significative. Enfin, tous les enseignants-animateurs de notre étude ont travaillé au moyen de répétitions par tâtonnements à travers un problème coûteux, complexe et multivariable afin de déterminer quelles pratiques menaient aux meilleurs résultats d'apprentissage possible plutôt que de recevoir une formation et des exemples concrets pour guider leur pratique. Par conséquent, ces résultats mettent en évidence trois implications importantes.

Premièrement, il faut fournir aux enseignants inexpérimentés une formation et des exemples concrets de programmes fructueux afin de réduire leur charge cognitive. Cependant, tant que les professeurs de langues à l'emploi précaire peuvent assurer la stabilité de leur emploi en augmentant le nombre d'inscriptions grâce à des programmes attrayants, ils seront réticents à s'entraider et à partager des stratégies qui pourraient conférer un avantage à un établissement par rapport à un autre. Une autre difficulté liée à aux exemples concrets des séjours linguistiques à court terme se situe dans leur degré de spécificité par rapport à leur contexte. Même si certains schémas pédagogiques sont transférables de la salle de classe à un séjour, la logistique, les activités et les réseaux locaux sont particuliers aux enseignants, aux cégeps et aux lieux. Certains exemples spécifiques au contexte du cégep existent ; toutefois, ils sont anecdotiques (voir Hall, 2015 ; Travers, 2010). Par conséquent, davantage de recherches sont nécessaires pour établir des cadres de base ou des « macro-stratégies » (Kumaravadivelu, 2006) afin de guider les enseignants des cégeps dans le développement de leurs propres méthodes.

La deuxième implication se trouve dans l'obligation des enseignants inexpérimentés participant à un séjour linguistique de trouver des moyens pour réduire leur charge cognitive par eux-mêmes, même s'ils utilisent des exemples concrets, notamment en déléguant et en externalisant. Toutefois, cela pose un dilemme moral. Si les enseignants ne reçoivent pas d'aide des bureaux internationaux, ils doivent sous-traiter à des prestataires tiers. Cela a pour effet d'augmenter le coût du programme, signifiant que les programmes sont moins efficaces à des fins de recrutement et sont plus prohibitifs pour les étudiants qui sont susceptibles d'en bénéficier le plus, comme les étudiants issus de minorités sous-représentées, les étudiants de première génération et les étudiants bénéficiant d'une aide financière (Bhatt et al., 2022). D'autre part, les enseignants novices et intermédiaires qui n'externalisent pas risquent une surcharge cognitive, ce qui est susceptible de réduire la qualité de l'enseignement et la capacité de l'enseignant-animateur à améliorer les séjours à mesure qu'ils s'enchaînent. Il est également nécessaire de réduire la concurrence et de renforcer la collaboration entre les programmes de langues, les bureaux internationaux et les administrateurs afin de fournir un mentorat et une formation préalable, de déléguer les responsabilités et de coordonner des mesures rentables pour réduire la charge cognitive des enseignants-animateurs novices et intermédiaires.

La troisième implication de cette recherche indique que les réseaux étrangers jouent un rôle essentiel dans la conception d'un séjour efficace et devraient être perçus comme un capital social majeur (Castañeda & Zirger, 2011). Les enseignants experts maîtrisent non seulement le

schéma pour concevoir des activités d'apprentissage à fort impact, mais connaissent également des contacts locaux qui permettent aux étudiants de contourner le cercle extérieur et d'avoir un accès immédiat aux communautés de pratique (Coleman, 2015). Cet aspect est inestimable en séjour linguistique à court terme, car les étudiants n'ont pas le même luxe d'intégration progressive dans des groupes que les étudiants des études à l'étranger à plus long terme. Par conséquent, en plus de fournir des modèles de travail et du soutien, nos résultats montrent qu'il faut prêter attention à la culture des réseaux sociaux, qu'ils soient transmis par le mentorat, établis par des partenariats institutionnels ou cultivés par des ressources de réseautage en ligne et des médias sociaux.

Établissement et maintien d'une dynamique de groupe positive avec les étudiants

Pour que le séjour linguistique à court terme fonctionne bien, l'affect et la dynamique de groupe nécessitent autant d'attention, de formation et de ressources que la logistique et la pédagogie. D'après les résultats de la question de recherche 3 (« Du point de vue des enseignants de langue, comment l'attention portée à l'affect et à la dynamique de groupe peut-elle aider les étudiants à apprendre dans le contexte d'un séjour linguistique à court terme ? »), la gestion de la dynamique de groupe est nécessaire et doit être explicitement abordée lors des voyages avec les étudiants. Pour que la dynamique de groupe soit prise en compte, il faut qu'elle soit reconnue dans les programmes d'études des séjours ; apprendre à vivre et à travailler ensemble en tant que groupe doit être un objectif clairement défini pour le programme. Comme l'ont indiqué les enseignants participant à notre étude, la construction de la dynamique de groupe est une composante importante des séjours à l'étranger et doit être prise en compte dès le départ, tout comme elle doit être prise en compte dans la classe de langue seconde pour créer un environnement d'apprentissage positif (Dörnyei, 2007). Cependant, pour se sentir à l'aise avec la dynamique de groupe, les enseignants qui organisent des séjours doivent également avoir accès à une formation et à des ressources dans ce domaine.

De plus, pour que les étudiants atteignent cet objectif de dynamique de groupe, les enseignants ont besoin de temps pour rencontrer les étudiants avant le départ. Non seulement ces réunions avant le départ donnent aux enseignants le temps dont ils ont besoin pour planifier et organiser les détails logistiques, mais elles permettent aussi aux étudiants et aux enseignants de commencer à tisser des liens afin que tous les voyageurs se sentent plus à l'aise pendant le voyage (Goode, 2007 ; Koernig, 2007). Ces réunions doivent être formalisées et reconnues par les enseignants et les administrateurs comme faisant partie intégrante de la préparation au séjour linguistique, par exemple en organisant et en exigeant que les étudiants participent à des activités obligatoires ou en liant le séjour à un cours de langue avant le départ.

Enfin, les enseignants ont besoin de temps et de ressources pour maintenir un affect positif et une dynamique de groupe pendant le séjour. Les enseignants n'ont pas toujours l'habitude de gérer les problèmes personnels des étudiants, car ceux-ci ont accès à divers systèmes de soutien lorsqu'ils sont sur leur campus (O'Neal & Krueger, 1995). Cependant, lorsqu'ils voyagent avec des groupes d'étudiants, les enseignants « sont soudainement confrontés au défi de répondre aux préoccupations sociales, mentales et physiques des étudiants » (Goode, 2007, p. 155), en plus des nombreux autres problèmes logistiques liés au voyage. Par conséquent, les enseignants ont besoin d'un accès supplémentaire aux ressources lorsqu'ils sont

à l'étranger pour continuer à s'occuper de la dynamique de groupe. Par exemple, les administrateurs et les coordinateurs de bureaux internationaux peuvent s'assurer que les employés sociaux ou les psychologues du cégep sont disponibles pour rencontrer les étudiants par vidéoconférence si des urgences de santé mentale surviennent pendant le voyage.

Diffusion des résultats

Diffusion des résultats au Cégep André-Laurendeau et au Cégep du Vieux Montréal

Tout au long du projet, nous avons présenté les résultats de nos recherches à nos départements respectifs au Cégep André-Laurendeau (CAL) et au Cégep du Vieux Montréal (CVM). En septembre 2020, Brett a présenté les premiers résultats au Département de langues du CAL et a proposé un cours d'anglais intensif avec un séjour intégré à la session d'automne 2023. En octobre 2020, Danielle a également présenté les premiers résultats au Département de langues du CVM. En octobre 2021, Brett a obtenu l'autorisation de son département pour commencer à consulter la direction adjointe au sujet de la création du cours d'anglais intensif avec un séjour intégré. En juin 2021, nous avons présenté les résultats de la deuxième année de notre projet à nos départements respectifs. Au cours de ces présentations, nous avons partagé les macro-stratégies que les enseignants utilisent lorsqu'ils organisent des séjours linguistiques courts afin que nos collègues puissent commencer à envisager leurs futurs projets de séjours à l'étranger.

En outre, nous avons rencontré les directeurs adjoints et les représentants des bureaux internationaux du CAL et du CVM afin de partager les résultats de nos recherches et d'établir des points de collaboration pour l'avenir. En janvier 2022, Brett et Danielle ont présenté leur projet et leur proposition de guide de l'enseignant (voir la section ci-dessous) à Émilie Oulmann, responsable du Bureau des activités internationales (BAI) du CAL. Brett a également présenté son projet de cours d'anglais intensif à Jean-Robert Quevillon, directeur adjoint du CAL, et à Émilie Oulmann, responsable du BAI. En février 2022, Brett et Danielle ont présenté le projet et leur proposition de guide de l'enseignant à Carole Bazinet, conseillère en communication, mobilité et recrutement international, et Nathalie Martin, direction adjointe à l'international et programmes d'études, au CVM. En mai 2022, nous avons enregistré un balado à propos des séjours à l'étranger avec Xavier Brouillette, enseignant en philosophie, et Sophie Thibault, enseignante en gestion et intervention en loisir, créateurs de la série « Balade au Vieux » au CVM. En juin 2022, Brett a rencontré le comité international du CAL afin de fournir des commentaires sur la nouvelle politique concernant les séjours à l'étranger.

Diffusion des résultats à l'ensemble du réseau collégiale

En plus de rencontrer les responsables de la mobilisation internationale dans nos collèges respectifs, nous avons également rencontré des enseignants et du personnel de soutien dans divers cégeps afin de partager les résultats de nos recherches et de discuter de notre futur guide de l'enseignant (voir le paragraphe suivant). Nous avons présenté les résultats de notre projet à des enseignants d'anglais, de français et d'espagnol du Collège militaire royal de St-Jean en février 2022. En mai 2022, nous avons rencontré des représentants des bureaux internationaux, des conseillers pédagogiques et des enseignants du Cégep Gérald-Godin, Cégep de Trois-

Rivières, Cégep de Sherbrooke, Cégep de Saint-Jérôme, Cégep de Lévis-Lauzon et Cégep Limoilou.

Lors de la session d'hiver 2022, nous avons soumis au CCDMD une proposition de guide de l'enseignant qui concerne l'organisation et l'accompagnement de séjours éducatifs et linguistiques de courte durée. Le projet a été retenu par le CCDMD en avril 2022 et devrait être publié en ligne d'ici 2024. Ce guide procurera aux enseignants de langue des informations récentes, pertinentes et basées sur des recherches empiriques concernant les séjours de courte durée à l'étranger. Les enseignants seront en mesure d'utiliser ce guide à toutes les étapes du développement du projet d'études à l'étranger, de la planification à la présentation de l'idée du séjour à leur département et à l'administration, de l'organisation d'ateliers avant le départ auprès des étudiants, de techniques permettant de stimuler l'apprentissage expérientiel dans leur approche pédagogique une fois sur place et enfin d'assurer l'efficacité des techniques d'organisation du voyage.

Diffusion des résultats à l'ensemble de la communauté éducative

Afin de maximiser les retombées sur l'enseignement et la formation en générale, nous avons opté pour une démarche de transfert et de diffusion continue, en commençant par un atelier sur les séjours à l'étranger pour de futurs enseignants de langue étrangère. En octobre 2019, nous avons réalisé un atelier avec des étudiants de 2^e cycle inscrits à un cours d'enseignement de langue seconde donné par Susan Ballinger à l'Université McGill. En raison de la pandémie de COVID-19 qui a débuté en mars 2020, tous les ateliers et toutes les conférences auxquelles nous avions prévu de présenter ont été annulées durant cette année-là. Cependant, en 2021, nous avons participé à deux conférences en ligne. En mai 2021, nous avons présenté la communication « Déterminer les meilleures pratiques pour rendre efficaces les études de courte durée à l'étranger » au 88^e congrès de l'Acfas. En juin 2021, nous avons offert l'atelier « Experiential language teaching: Teaching in naturalistic interactions » à RASCALS. En 2022, lorsque les rencontres en présentiel ont été proposés à nouveau, nous avons présenté des communications et offert des ateliers lors de quatre congrès. En avril 2022, nous avons présenté la communication « Language Instruction Outside the Classroom and in Study Abroad » à la 10^e Rencontre sur l'enseignement des langues (ReEL) à l'UQÀM. En juin 2022, nous avons offert l'atelier « Learning by Doing in Short-Term Study Abroad » à SALTISE au Collège Dawson, l'atelier « Teaching Languages in Naturalistic Contexts » à RASCALS à Saint-Alexis-des-Monts et la communication « Réduire la charge cognitive lors des séjours à l'étranger dans un monde post-pandémique » au 41^e colloque de l'AQPC à Laval.

Enfin, nous avons rédigé et soumis quatre articles à des publications scientifiques : « Reducing Cognitive Load in Teacher-Facilitated Short-Term Language Study Abroad » à *La Revue canadienne des langues vivantes*, « Teachers' Perspectives on Pedagogy in Short-Term Language Study Abroad » à *Foreign Language Annals*, « Students' Perspectives on How Teachers can Facilitate Learning in Short-Term Study Abroad » à *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, et « Instructors' Perspectives on Affect and Group Dynamics During Short-Term Language Study Abroad » à *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*.

Conclusion

Notre première conclusion a confirmé les fruits des études existantes sur la charge cognitive (Sweller et al., 2019). Nous avons constaté que les enseignants novices en matière de séjours à l'étranger sont facilement dépassés par les tâches de planification d'un tel voyage car elles diffèrent considérablement de celles qu'ils effectuent dans la salle de classe. Ainsi, nous conseillons aux enseignants novices de recevoir davantage d'exemples provenant d'expériences d'autrui, ou bien à être mis en partenariat avec un mentor, ou encore à obtenir des connexions utiles et de déléguer leurs tâches. Au fur et à mesure que les enseignants novices deviennent plus expérimentés dans la planification des séjours, leur charge cognitive diminue et ils se mettent ainsi à la recherche de nouveaux défis.

Notre deuxième conclusion théorique soutient que les interventions fructueuses permettent, selon les enseignants, de maximiser les avantages des séjours linguistiques à court terme à l'étranger et que ces derniers peuvent être tout aussi efficaces que les études à long terme non encadrées. Les enseignants perçoivent une différence significative dans les résultats d'apprentissage selon trois conditions : premièrement, ils se doivent d'intégrer de manière pertinente les séjours linguistiques dans le programme d'études. Ensuite, ils doivent fixer des objectifs réalistes pour les séjours et adopter un répertoire de stratégies comprenant l'enseignement expérientiel et l'enseignement basé sur les tâches. Enfin, ils doivent impliquer de façon constructive les populations locales dans tous les aspects du séjour, de la phase préalable au départ jusqu'au retour au Québec.

Une autre de nos avancées théoriques a surgi quant à l'importance accrue des dimensions affectives et de la dynamique de groupe dans les séjours linguistiques. Dans des contextes d'études à l'étranger, les étudiants n'ont pas accès à leurs dispositifs d'autorégulation habituels (par exemple, famille, amis, activités) et à leurs routines quotidiennes. En s'appuyant sur la théorie des filtres affectifs de Krashen (1982), les étudiants en séjours à l'étranger accumulent facilement des filtres ou des obstacles qui les empêchent d'apprendre. Par conséquent, l'enseignant encadrant le séjour doit chercher à réguler l'affect au sein du groupe d'étudiants. Les moyens de réguler l'affect comprennent la sélection des étudiants, l'implication des étudiants dans la préparation du séjour, l'énonciation des règles et des attentes, l'écoute des besoins des étudiants et l'identification et la résolution des problèmes dès que possible.

Enfin, des recherches antérieures se sont concentrées sur les raisons financières et les contraintes de temps qui expliquent l'augmentation de la prévalence des séjours plus courts (Castañeda & Zirger, 2011). Toutefois, nos résultats ont montré que la préférence des étudiants pour les séjours à court terme découlait aussi en partie de leur besoin d'un voyage plus structuré qui permettait une relation mentor-protégé plus marquée dans la conception pédagogique. Les enseignants fournissent des routines, des rôles, des responsabilités, servent de modèles et de conseillers et travaillent avec les étudiants en tant que cocréateurs de l'expérience d'apprentissage. Ainsi, la question ne relève pas simplement des contraintes de temps et de coûts, mais plutôt du désir d'une expérience d'apprentissage particulière qui motive les étudiants à participer aux séjours linguistiques à court terme.

Les résultats théoriques de notre recherche remettent en question les hypothèses antérieures des recherches sur les séjours linguistiques à court terme qui se concentraient simplement sur la durée du séjour (une mesure quantitative) plutôt que sur les différences qualitatives apportées par les interventions pédagogiques des enseignants et la nature d'un séjour à court terme en groupe.

Références

- Abrahamsen, R., Hansen, R., Biggs, M., & Paris, R. (2017). *Global Education for Canadians : Equipping Young Canadians to Succeed at Home & Abroad*. The Study Group on Global Education. https://844ff178-14d6-4587-9f3e-f856abf651b8.filesusr.com/ugd/dd9c01_ca275361406744feb38ec91a5dd6e30d.pdf
- Allen, H. W. (2010a). Language-learning motivation during short-term study abroad : An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43(1), 27-49. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01058.x>
- Allen, H. W. (2010b). What shapes short-term study abroad experiences ? A comparative case study of students' motives and goals. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 452-470. <https://doi.org/10.1177/1028315309334739>
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
- Al-Shaqsi, T. S. (2009). Teachers' beliefs about learner autonomy. Dans S. Borg (Éd.), *Researching English language teaching and teacher development in Oman* (p. 157-165). Ministry of Education.
- Amini, D. (2014). Teacher and learner in humanistic language teaching. *The Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 2(1), 13-24. <https://doi.org/10.22049/jalda.2014.13515>
- Amuzie, G. L., & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37(3), 366-379. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.02.011>
- Anderson, C. L. (2016). *Instructor Influence on Student Intercultural Learning During instructor-led, Short-Term Study Abroad [Doctoral thesis, University of Minnesota]*. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/ef0647b29a30a5b99867fa010653e0b8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Anderson, C. L., Lorenz, K., & White, M. (2016). Instructor influence on student intercultural gains and learning during instructor-led short-term study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 28, 1-23. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v28i1.377>
- Anthony, A. B., Gimbert, B. G., Luke, J. B., & Hurt, M. H. (2019). Distributed leadership in context : Teacher leaders' contributions to novice teacher induction. *Journal of School Leadership*, 29(1), 54-83. <https://doi.org/10.1177/1052684618825086>
- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 11-22.
- Arnold, J., & Fonseca-Mora, C. (2015). Language and cultural encounters : Opportunities for interaction with native speakers. Dans D. Nunan & J. C. Richards (Éds.), *Language Learning Beyond the Classroom* (p. 225-234). Routledge.
- Bailly, S. (2011). Teenagers learning languages out of school : What, why and how do they learn ? How can school help them? Dans P. Benson & H. Reinders (Éds.), *Beyond the language classroom* (p. 119-131). Palgrave Macmillan.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Barker, D. (2004). Encouraging students to take their language learning outside the classroom. *JALT Hokkaido Journal*, 8, 79-86.

- Bathke, A., & Kim, R. (2016). Keep calm and go abroad : The effect of learning abroad on student mental health. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 27, 1-16. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v27i1.371>
- Bax, S. (2003). The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT journal*, 57(3), 278-287. <https://doi.org/10.1093/elt/57.3.278>
- Bennett, J. M. (2008). On becoming a global soul : A path to engagement during study abroad. Dans V. Savicki (Éd.), *Developing intercultural competence and transformation : Theory, research, and application in international education* (p. 13-31). Stylus.
- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom : An introduction to the field. Dans P. Benson & H. Reinders (Éds.), *Beyond the language classroom* (p. 7-16). Palgrave MacMillan.
- Benson, P., & Chik, A. (2010). New literacies and autonomy in foreign language learning. Dans M. L. Luzon, M. J. Ruiz-Madrid, & M. N. Villanueva (Éds.), *Digital genres, new literacies and autonomy in language learning* (p. 63-80). Cambridge Scholars.
- Bhatt, R., Bell, A., Rubin, D. L., Shiflet, C., & Hodges, L. (2022). Education Abroad and College Completion. *Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09673-z>
- Blyth, D. A., & LaCroix-Dalluhn, L. (2011). Expanded learning time and opportunities : Key principles, driving perspectives, and major challenges. *New Directions for Youth Development*, 2011(131), 15-27.
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation : Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American educational research journal*, 26(4), 473-498. <https://doi.org/10.3102/00028312026004473>
- Bown, J., Dewey, D. P., & Belnap, R. K. (2015). Student interactions during study abroad in Jordan. Dans N. Mitchell, N. Tracy-Ventura, & K. McManus (Éds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad* (p. 199-222). The European Second Language Association. http://www.eurosla.org/monographs/EM04/Bown_etal.pdf
- Brecht, R., & Robinson, J. L. (1995). The value of formal instruction in study abroad : Student reactions in context. Dans B. Freed (Éd.), *Second language acquisition in a study abroad context* (p. 317-334). Benjamins.
- Briscoe, K. L., Niehaus, E., Nelson, M., & Bryan, A. (2020). The Role of Mental Health issues in Faculty-Led Short-Term Study Abroad. *College Student Affairs Journal*, 38(2), 143-156. <https://doi.org/10.1353/csaj.2020.0010>
- Brophy, J. (2003). *Teaching problem students*. New York: Guilford Press.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative inquiry : Thematic, narrative and arts-informed perspectives*. SAGE; /z-wcorg/.
- Byram, M., & Hu, A. (2013). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (2nd ed.). Routledge; WorldCat.org. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1244603>
- Cadd, M. (2015). Increasing the linguistic and cultural benefits of study abroad. Dans D. Nunan & J. C. Richards (Éds.), *Language Learning Beyond the Classroom* (p. 253-262). Routledge.
- Canadian Bureau for International Education. (2016). *A world of learning : Canada's performance and potential in international education*. <https://cbie.ca/wp-content/uploads/2017/07/A-World-of-Learning-HI-RES-2016.pdf>
- Canale, M., & Swain, M. (1981). A theoretical framework for communicative competence. *Applied Linguistics*, 1(1).

- Castañeda, M. E., & Zirger, M. L. (2011). Making the most of the “new” study abroad : Social capital and the short-term sojourn. *Foreign Language Annals*, 44(3), 544-564. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01146.x>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications; /z-wcorg/.
- Chieffo, L., & Spaeth, C. (2017). *The guide to successful short-term programs abroad* (3rd éd.). NAFSA.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry : Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass Publishers; /z-wcorg/.
- Clark, S. K. (2012). The plight of the novice teacher. *The clearing house: a journal of educational strategies, issues and ideas*, 85(5), 197-200. <https://doi.org/10.1080/00098655.2012.689783>
- Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2007). Acquisition of requests and apologies in Spanish and French : Impact of study abroad and strategy-building intervention. *The Modern Language Journal*, 91(2), 189-212. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00540.x>
- Coker, J. S., Heiser, E., & Taylor, L. (2018). Student Outcomes Associated with Short-Term and Semester Study Abroad Programs. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 30(2), 92-105.
- Coleman, J. (2013). Researching whole people and whole lives. Dans C. Kinginger (Éd.), *Social and cultural aspects of language learning in study abroad* (Vol. 37, p. 17-44). John Benjamins.
- Coleman, J. (2015). Social circles during residence abroad : What students do, and who with. Dans R. Mitchell, N. Tracy-Ventura, & K. McManus (Éds.), *Social interactions, identity, and language learning during residence abroad*. European Second Language Association.
- Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 227-248.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR), Paris: Éditions Didier.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2013). *Un monde de possibilités : L'internationalisation des formations collégiales*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.
- Cooper, G., Tindall-Ford, S., Chandler, P., & Sweller, J. (2001). Learning by imagining. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 7(1), 68-82. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.7.1.68>
- Cotterall, S., & Murray, G. (2009). Enhancing metacognitive knowledge : Structure, affordances and self. *System*, 37(1), 34-45.
- Curry, J. R., Webb, A. W., & Latham, S. J. (2016). A content analysis of images of novice teacher induction : First-semester themes. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 4. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2016.06.1.04>
- Davis, B., & Coryell, J. E. (2020). Relationships, Participation, and Characteristics of a Community of Practice in Short-Term Adult Study Abroad. *Adult Learning*, 31(1), 17-26. <https://doi.org/10.1177/1045159519849903>
- DeKeyser, R. M. (2007). Study abroad as foreign language practice. Dans R. M. DeKeyser (Éd.), *Practice in a second language : Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.
- Dewey, D. P., Belnap, R. K., & Hillstrom, R. (2013). Social network development, language use, and language acquisition during study abroad : Arabic language learners' perspectives.

- Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 22, 84-110.
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v22i1.320>
- Dickmeyer, S., & Knox, R. (2006). An examination of students' perceptions of "learning" in a study abroad experience and recommendations for effective pedagogy. *Speaker & Gavel*, 43(43), 1-21.
- Donmoyer, R. (2008). Generalizability. Dans L. M. Givens (Éd.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Inquiry* (Vol. 2, p. 371-372). SAGE.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. Dans *International handbook of English language teaching* (p. 719-731). Springer.
- Dwyer, M. M. (2004). More is better : The impact of study abroad program duration. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 10(1), 151-164.
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.139>
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2^e éd.). Oxford University.
- Engle, J., & Engle, L. (2012). Beyond immersion. The American University Center of Provence experiment in holistic intervention. Dans M. Vande Berg, R. M. Paige, & K. H. Lou (Éds.), *Student learning abroad : What our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (p. 284-307). Stylus.
- Engle, L., & Engle, J. (2003). Study Abroad Levels : Toward a Classification of Program Types. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 9(1), 1-20.
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v9i1.113>
- ERASMUS+. (2016). *AKI: Acquis de la mobilité internationale (AKI)*. <https://www.aki-mobility.org/en/home-page/>
- Fédération des cégeps. (2020). *Portrait des activités internationales des cégeps*.
<https://fedcegeps.ca/portrait-activites-internationales-2020/introduction-et-organisation/>
- Feldon, D. F. (2007). Cognitive load and classroom teaching : The double-edged sword of automaticity. *Educational Psychologist*, 42(3), 123-137.
<https://doi.org/10.1080/00461520701416173>
- Fischer, B., Viens, D., Rondeau, D., Turgeon-Gouin, C., & Plaxton, E. (2021). Facilitating Interactions between Additional-Language Students and Highly Competent Speakers. *The Canadian Modern Language Review*, 77(3), 189-211. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2019-0057>
- Flicker, S., Travers, R., Guta, A., McDonald, S., & Meagher, A. (2007). Ethical Dilemmas in Community-Based Participatory Research : Recommendations for Institutional Review Boards. *Journal of Urban Health*, 84(4), 478-493. <https://doi.org/10.1007/s11524-007-9165-7>
- Friedman, T. (2006). *The World Is Flat*. Penguin.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam : How new pedagogies find deep learning*. http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching : A dynamic aspect of burnout. *Social psychology of education*, 13(2), 141-167.
- Gergen, K. J. (2015). From mirroring to world-making : Research as future forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(3), 287-310. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12075>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Goode, M. L. (2007). The role of faculty study abroad directors : A case study. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 15(1), 149-172.
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v15i1.224>

- Government of Canada. (2019, août 22). *Building on Success : International Education Strategy (2019-2024)*. <https://www.international.gc.ca/education/strategy-2019-2024-strategie.aspx?lang=eng>
- Grau, M., & Legutke, M. (2015). Linking language learning inside and outside the classroom. Dans D. Nunan & J. C. Richards (Éds.), *Language Learning Beyond the Classroom*. Routledge.
- Hafner, C., & Young, J. (2007). From teacher to facilitator : Developing perspectives. Dans L. Miller (Éd.), *Learner autonomy 9 : Autonomy in the classroom* (p. 103-126). Authentik.
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching : Language in action*. Routledge.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital : Transforming teaching in every school*. Teachers College Press / Ontario Principals' Council.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference : What is the research evidence?* Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : Maximizing impact on learning*. Taylor and Francis; WorldCat.org.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. /z-wcorg/.
- Higgins, C. (2009). Language in and out of the classroom : Connecting contexts of language use with learning and teaching practices. *Language Teaching*, 42(3), 401-403.
- Hirai, A. (2018). The effects of study abroad duration and predeparture proficiency on the L2 proficiency of Japanese university students : A meta-analysis approach. *JLTA Journal*, 21, 102-123. https://doi.org/10.20622/jltajournal.21.0_102
- Huang, R., & Li, Y. (2012). What matters most : A comparison of expert and novice teachers' noticing of mathematics classroom events. *School science and mathematics*, 112(7), 420-432. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2012.00161.x>
- Hyland, F. (2004). Learning autonomously : Contextualizing out-of-class English language learning. *Language Awareness*, 13, 180-198.
- Inozu, J., Sahinkarakas, S., & Yumru, H. (2010). The nature of language learning experiences beyond the classroom and its learning outcomes. *US-China Foreign Language*, 8(1), 14-21.
- Isabelli-García, I., Bown, J., Plews, J. L., & Dewey, D. P. (2018). State-of-the-art article : Language learning and study abroad. *Language Teaching*, 51(4), 439-484. <https://doi.org/10.1017/S026144481800023X>
- Jackson, J. (2008). *Language, identity, and study abroad : Sociocultural perspectives*. Equinox Publishing.
- Jackson, J. (2018). Intervening in the intercultural learning of L2 study abroad students : From research to practice. *Language Teaching*, 51(3), 365-382. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000392>
- Jones, R. H., & Hafner, C. (2011). *Understanding digital literacies : A practical introduction*. Routledge.
- Kang, H.-S., & Pacheco, M. B. (2021). Short-Term Study Abroad in TESOL : Current State and Prospects. *TESOL Quarterly*, 55(3), 817-838. <https://doi.org/10.1002/tesq.3014>

- Keese, J. R., & O'Brien, J. (2011). Learn by going : Critical issues for faculty-led study-abroad programs. *The California Geographer*, 51.
- Kinginger, C. (2009a). *Language learning and study abroad : A critical reading of research*. Springer.
- Kinginger, C. (2009b). *Language learning and study abroad : A critical reading of research*. Palgrave Macmillan; WorldCat. http://scans.hebis.de/HEBCGI/show.pl?21501558_toc.pdf
- Kinginger, C. (2013). Identity and language learning in study abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), 339-358. <https://doi.org/10.1111/flan.12037>
- Koernig, S. K. (2007). Planning, organizing, and conducting a 2-week study abroad trip for undergraduate students : Guidelines for first-time faculty. *Journal of Marketing Education*, 29(3), 210-217. <https://doi.org/10.1177/0273475307306886>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development* (2nd éd.). Pearson Education.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language education*. Prentice-Hall.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL quarterly*, 35(4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods : Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59-81.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative & Life History*, 7(4), 395-415. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.49som>
- Lafford, B., & Collentine, J. (2006). The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language. Dans R. Salaberry & B. Lafford (Éds.), *The art of teaching Spanish : Second language acquisition from research to praxis* (p. 103-126). Georgetown University.
- Lai, C., Yeung, Y., & Hu, J. (2016). University student and teacher perceptions of teacher roles in promoting autonomous language learning with technology outside the classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 703-723. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1016441>
- Lai, C., Zhu, W., & Gong, G. (2015). Understanding the quality of out-of-class English learning. *TESOL Quarterly*, 49(2), 278-308.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press; WorldCat. <http://catdir.loc.gov/catdir/enhancements/fy0702/91010450-t.html> <http://www.gbv.de/dms/bowker/toc/9780521423748.pdf> http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&local_base=BVB01&doc_number=002890205&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA <http://catdir.loc.gov/catdir/description/cam024/91010450.html>
- Lee, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning & Technology*, 8(1), 83-100.
- Leinhardt, G., Weidman, C., & Hammond, K. M. (2014). Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 135-176. <https://doi.org/10.1080/03626784.1987.11075284>

- Lewin, R. (2009). Introduction : The quest for global citizenship through study abroad. Dans Lewin, R. (Éd.), *The handbook of practice and research in study abroad : Higher education and the question for global citizenship* (p. xiii-xxii). Routledge.
- Lewis, T. L., & Niesenbaum, R. A. (2005). Extending the stay : Using community-based research and service learning to enhance short-term study abroad. *Journal of Studies in International Education*, 9(3), 251-264. <https://doi.org/10.1177/1028315305277682>
- Lillis, M. P. (2011). Faculty Emotional Intelligence and Student-Faculty Interactions : Implications for Student Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13(2), 155-178. <https://doi.org/10.2190/CS.13.2.b>
- Macalister, J. (2015). “I’d like to talk like a Kiwi”. Dans D. Nunan & J. C. Richards (Éds.), *Language Learning Beyond the Classroom* (p. 235-243). Routledge.
- Madden, T. M., McMillan, A., & Madden, L. T. (2019). This is not a vacation : The shadow side of study abroad programs for faculty. *Journal of Management Education*, 43(2), 185-199. <https://doi.org/10.1177/1052562918815212>
- Marchand, R., & Trussler, T. (2000). *Communities Creating Knowledge : Building capacity for community-based research in HIV/AIDS [PDF Document]*. http://cbrc.net/sites/default/files/CCK_report.pdf
- Martinsen, R. A., Baker, W., Dewey, D. P., Bown, J., & Johnson, C. (2010). Exploring diverse settings for language acquisition and use : Comparing study abroad, service learning abroad, and foreign language housing. *Applied Language Learning*, 20(1-2), 45-69.
- Mason, L., Powers, C., & Donnelly, S. (2015). The Boren awards : A report of oral language proficiency gains during academic study abroad. *New York: Institute of International Education*.
- McGregor, J. (2014). “Your mind says one thing but your emotions do another” : Language, Emotion, and Developing Transculturality in Study Abroad. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 47(2), 109-120. <https://doi.org/10.1111/tger.10165>
- Meyer, H. (2004). Novice and expert teachers’ conceptions of learners’ prior knowledge. *Science Education*, 88(6), 970-983. <https://doi.org/10.1002/sci.20006>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Ministère de l’Éducation du Loisir et du Sport. (2013). Programme de formation de l’école québécoise. *Enseignement secondaire: premier cycle*. Québec: Ministère de l’éducation.
- Ministère de l’Enseignement supérieur de la Recherche et de la Science. (2013). *Arts, Lettres et Communication : Programme d’études préuniversitaires*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/500.A1_Arts_lettres_communication_VF.pdf
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Newbury House.
- Nagy, I. K. (2019). In between language teaching methods : Do we need (to know about) methods at all? *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 11(3), 119-139.
- Nam, K.-A. (2011). *Intercultural Development in the Short-Term Study Abroad Context : A Comparative Case Study Analysis of Global Seminars in Asia (Thailand and Laos) and in Europe (Netherlands)* [University of Minnesota]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/00f877eb0533f427913da3d975d40984/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. Routledge.

- Niehaus, E., Reading, J., Nelson, M., Wegener, A., & Arthur, A. (2018). Faculty Engagement in Cultural Mentoring as Instructors of Short-Term Study Abroad Courses. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 30, 77-91.
- Ogden, A. (2017). What we know and need to know about short-term, education abroad : A concise review of the literature. Dans L. Chieffo & C. Spaeth (Éds.), *The guide to successful short-term programs abroad* (3rd éd.). NAFSA.
- O'Neal, J. C., & Krueger, R. L. (1995). Directing a program abroad. *Academe*, 81(5), 28-34.
- Orpett Long, S., Akande, Y. S., Purdy, R. W., & Nakano, K. (2010). Deepening learning and inspiring rigor : Bridging academic and experiential learning using a host country approach to a study tour. *Journal of Studies in International Education*, 14(1), 89-111.
<https://doi.org/10.1177/1028315308327952>
- Pagano, M., & Roselle, L. (2009). Beyond reflection : Refraction and international experiential education. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18(1), 217-229.
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v18i1.263>
- Paige, R. M. (2015). Interventionist models for study abroad. Dans J. M. Bennett (Éd.), *SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence* (p. 563-568). SAGE.
- Paige, R. M., & Goode, M. (2009). Intercultural competence in international education administration : Cultural mentoring. Dans D. K. Deardorff (Éd.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (p. 121-140). SAGE.
- Palfreyman, D. M. (2011). Family, friends, and learning beyond the classroom : Social networks and social capital in language learning. Dans P. Benson & H. Reinders (Éds.), *Beyond the language classroom* (p. 17-34). Palgrave Macmillan.
- Parker, P. (2018). *The art of gathering : How we meet and why it matters*. Riverhead Books.
- Pearson, N. (2003). *The idiosyncrasies of out-of-class language learning : A study of mainland Chinese students studying English at tertiary level in New Zealand*. The Independent Learning Conference, Melbourne, Australia.
- Pedersen, P. J. (2009). Teaching towards an ethnorelative worldview through psychology study abroad. *Intercultural Education*, 20(sup1), S73-S86.
<https://doi.org/10.1080/14675980903370896>
- Plews, J. L., & Misfeldt, K. (2018). *Second Language Study Abroad : Programming, Pedagogy, and Participant Engagement*. Palgrave MacMillan.
- Prabhu, N. (1990). There is no best method—Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
<https://doi.org/10.2307/3586897>
- Pyper, M. J., & Slagter, C. (2015a). Competing priorities : Student perceptions of helps and hindrances to language acquisition during study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26(1), 83-106. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v26i1.360>
- Pyper, M. J., & Slagter, C. (2015b). Competing priorities : Student perceptions of helps and hindrances to language acquisition during study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, 83-106. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v26i1.360>
- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning : Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0033688214561621>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (1982). Method : Approach, design, and procedure. *TESOL Quarterly*, 16(2), 153-168.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications; /z-wcorg/.

- Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensional, and immediacy. *American educational research journal*, 28(1), 63-88.
- Sale, D. (2015). *Creative teaching : An evidence-based approach*. /z-wcorg/.
<http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=2096086>
- Savicki, V. (2013). The Effects of Affect on Study Abroad Students. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 22, 131-147.
- Savicki, V., & Price, M. V. (2017). Components of reflection : A longitudinal analysis of study abroad student blog posts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 29(2), 51-62. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v29i2.392>
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. Dans J. I. Lontas (Éd.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (p. 1-7). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Segalowitz, N., Freed, B., Collentine, J., Lafford, B., Lazar, N., & Diaz-Campos, M. (2004). A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts : Study abroad and the domestic classroom. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 1-18.
- Shahsavari, S. (2014). Efficiency, feasibility and desirability of learner autonomy based on teachers' and learners' points of view. *Theory and Practice in Language Studies*, 4, 271-280.
- Shames, W., & Alden, P. (2005). The impact of short term study abroad on the identity development of college students with learning disabilities and/or AD/HD. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 11(1), 1-31.
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v11i1.149>
- Shvidko, E., Evans, N. W., & Hartshorn, K. J. (2015). Factors affecting language use outside the ESL classroom : Student perspectives. *System*, 51, 11-27.
- Slagter, C., & Pyper, M. J. (2019). Linguistic loneliness and study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 31(1), 46-58.
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v31i1.442>
- Souto-Otero, M., Gehlke, A., Basna, K., Dóka, A., Endrodi, G., Favero, L., Humburg, M., Jantoš, M., Key, O., Oberheidt, S., & Stiburek, Š. (2019). *Erasmus+ higher education impact study*. Publications Office of the European Union. <https://orca.cardiff.ac.uk/123501/1/2019%20NC-02-19-323-EN-N-1.pdf>
- Stephenson, S. (2002). Beyond the lapiths and the centaurs : Cross-cultural “deepening” through study abroad. Dans W. Grünzweig & N. Rinehart (Éds.), *Rockin' in Red Square : Critical approaches to international education in the time of cybercult* (p. 85-104). Lit Verlag.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1999). *Tacit knowledge in professional practice*. Erlbaum.
- Stevick, E. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Stickler, U., & Emke, M. (2011). Tandem learning in virtual spaces : Supporting non-formal and informal learning in adults. Dans P. Benson & H. Reinders (Éds.), *Beyond the Language Classroom* (p. 146-160). Palgrave Macmillan.
- Stier, J. (2003). Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies. *Intercultural Education*, 14(1), 77-91.
<https://doi.org/10.1080/1467598032000044674>
- Sundqvist, P. (2011). A possible path to progress : Out-of-school English language learners in Sweden. Dans P. Benson & H. Reinders (Éds.), *Beyond the language classroom* (p. 106-118). Palgrave Macmillan.

- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving : Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 275-285.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational psychology review*, 10(3), 251-296.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design : 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261-292.
<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Thomson, C. K., & Mori, T. (2015). Japanese communities of practice : Creating opportunities for out-of-class learning. Dans D. Nunan & J. C. Richards (Éds.), *Language Learning Beyond the Classroom* (p. 272-281). Routledge.
- Tseng, W.-T., Liu, Y.-T., Hsu, Y.-T., & Chu, H.-C. (2021). Revisiting the effectiveness of study abroad language programs : A multi-level meta-analysis. *Language Teaching Research*, 1-45.
<https://doi.org/10.1177/1362168820988423>
- Tsui, A. B. M. (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 421-439. <https://doi.org/10.1080/13540600903057179>
- Tuma, K. (2007) Program models. Dans S. E. Spencer & K. Tuma (Éds.), *The guide to successful short-term programs abroad* (2nd éd., pp. 41-45). Washington, DC: NAFSA.
- Turpin, L. (2018). Eclectic pedagogy. Dans J. I. Liontas (Éd.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (1st éd.). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0845>
- Universities Canada. (2014). *Internationalization at Canadian universities : Quick facts*.
<https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2014/12/quick-facts-internationalization-survey-2014.pdf>
- Ur, P. (2013). Language-teaching method revisited. *ELT journal*, 67(4), 468-474.
<https://doi.org/10.1093/elt/cct041>
- Vande Berg, M. (2009). Intervening in student learning abroad : A research-based inquiry. *Intercultural Education*, 20(sup1), S15-S27. <https://doi.org/10.1080/14675980903370821>
- Vande Berg, M., Paige, R. M., & Lou, K. H. (2012). *Student learning abroad : What our students are learning, what they're not and what we can do about it*. Stylus.
- Varela, O. E. (2017). Learning outcomes of study-abroad programs : A meta-analysis. *Academy of Management Learning & Education*, 16(4), 531-561. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0250>
- Whatley, M., Landon, A. C., Tarrant, M. A., & Rubin, D. (2021). Program Design and the Development of Students' Global Perspectives in Faculty-Led Short-Term Study Abroad. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 301-318.
<https://doi.org/10.1177/1028315320906156>
- Willis, R. (2018). How Members of Parliament understand and respond to climate change. *The sociological review*, 66(3), 475-491. <https://doi.org/10.1177/0038026117731658>
- Willis, R. (2019). The use of composite narratives to present interview findings. *Qualitative Research*, 19(4), 471-480. <https://doi.org/10.1177/1468794118787711>
- Xu, Y. (2019). Changes in interlanguage complexity during study abroad : A meta-analysis. *System*, 80, 199-211. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.11.008>
- Yang, J. (2016). The effectiveness of study abroad on second language learning : A meta-analysis. *The Canadian Modern Language Review*, 72(1), 66-94.

Annexe A

Protocole d'entrevue en atelier semi-structuré – entrevue orale

Terminologie

Langue cible - la langue apprise lors du court séjour linguistique (ex. L2)

Séjours linguistiques de courte durée (SLCD) - un voyage de 10 à 21 jours, dirigé par un enseignant dans le but de développer la langue et qui comprend une composante pédagogique (avant ou pendant le séjour) dans un lieu où la langue cible joue un rôle important

Objet

Pour participer à cet atelier, vous devez avoir organisé ou avoir supervisé au moins un SLCD ou prévoir de le faire pendant l'année scolaire en cours. Vous pouvez participer en français, en anglais ou dans les deux langues.

Il s'agit d'un atelier semi-structuré. Ces questions serviront de lignes directrices. Toutefois, certaines questions de suivi ne figurant pas dans le protocole peuvent être ajoutées. De plus, au fur et à mesure que la recherche progresse, les questions peuvent changer ou être modifiées.

Veuillez vous assurer d'avoir révisé le formulaire de consentement avant de commencer l'atelier.

1. Combien de SLCD avez-vous dirigés et accompagnés ?
2. Pour chaque SLCD
 - a. Informations de base : combien de temps cela a-t-il duré, où êtes-vous allé ?
 - b. À quoi ressemblait une journée typique lors de votre dernier SLCD ?
3. Moments marquants
 - a. Quels ont été les moments forts ou mémorables de votre SLCD ?
 - b. Qu'est-ce qui a bien fonctionné lors de votre SLCD ?
4. Comment vos voyages ont-ils changé/évolué au fil du temps ?
 - a. Que faites-vous différemment maintenant comparativement à votre premier séjour linguistique ? Pourquoi ?
 - b. Y a-t-il eu un moment où un grand moment d'apprentissage s'est produit (par exemple, un grand moment d'apprentissage avec des étudiants) ? Qu'avez-vous appris sur la pédagogie à cette occasion ?
 - c. Comment pourriez-vous améliorer votre prochain séjour linguistique en termes matière de pédagogie ?
5. Opinions
 - a. Populations locales
 - i. Comment impliquer les populations locales dans votre SLCD ?
 - ii. Quel rôle pensez-vous que les populations locales ou les interactions avec les populations locales jouent ?
 - iii. Comment pouvez-vous encourager les élèves à interagir avec les populations locales ?
 - b. Rôle de la langue maternelle et de la langue cible pendant le SLCD :

- i. Combien de temps les élèves doivent-ils passer à parler la langue cible ? Pourquoi ?
 - ii. Comment encourager l'utilisation de la langue cible ?
 - c. Interactions entre pairs
 - i. Quelle est l'importance de la dynamique de groupe dans le cadre du SLCD ? Pourquoi ?
 - d. Élargissement du rôle de l'enseignant
 - i. Est-ce que vous vous sentez à l'aise pour enseigner la culture du lieu que vous visitez ? Considérez-vous que cela fait partie de votre travail ?
 - ii. Est-ce que vous vous sentez à l'aise pour enseigner les aptitudes à la vie quotidienne ? Considérez-vous que cela fait partie de votre travail ?
- 6. Selon vous, quelle est l'importance des SLCD ? Pourquoi ?
- 7. Y a-t-il quelque chose que nous ne vous avons pas demandé et que vous pensez qu'il est important de nous dire ?

Annexe B

Protocole d'entrevue semi-structuré

Semi-Structured Interview Protocol

Il s'agit d'un entretien semi-structuré, ce qui signifie que les questions ne suivent pas toujours la manière dont elles sont présentées ici.

This is a semi-structured interview, meaning that the questions may not always follow in the way they are presented here.

Objectif de l'entrevue : mieux comprendre les interactions étudiant-enseignant dans le cadre des séjours linguistiques et la façon dont les enseignants peuvent préparer les étudiants et les aider à tirer des leçons de leurs expériences.

Interview Objective: To better understand student-teacher interactions in short-term study abroad and how teachers can prepare students and help them learn from their experiences.

Lorsque nous parlons d'*interactions*, nous entendons toute communication ou implication directe avec l'enseignant :

When we talk about *interactions*, we mean any communication or direct involvement with the teacher:

- en tête-à-tête ou en groupe ;
- en personne ou en ligne ;
- pendant les activités, cours, réunions, en transit, pendant le déjeuner, etc.

- one-on-one or in a group
- in-person or online
- during activities, courses, meetings, in transit, over lunch, etc.

1. Comment décririez-vous les interactions que vous avez eues avec votre (vos) enseignant(s) avant le voyage ?
2. Comment se sont déroulées vos interactions avec le (s) enseignant (s) pendant le voyage ?
3. Comment se sont déroulées vos interactions avec le ou les enseignants après le voyage ?
4. Pouvez-vous décrire certains des résultats de ce voyage sur votre vie ?
5. Quelle a été votre plus grande expérience d'apprentissage grâce au séjour ?
6. Quels conseils donneriez-vous aux enseignants qui emmènent les étudiants à l'étranger ?

1. How would you describe the interactions you had with your teacher(s) before the trip?
2. How were your interactions with the teacher(s) during the trip?
3. How were your interactions with the teacher(s) after the trip?
4. Can you describe some of the outcomes this trip had on your life?
5. What was your greatest learning experience from the trip?
6. What advice would you give to teachers?

7. Y a-t-il quelque chose que nous ne vous avons pas demandé et que vous souhaitez que nous sachions ?

7. Is there anything we haven't asked you that you want us to know?

Annexe C

Présentation d'un projet au CCDMD (mars 2002)

Résumé du projet :

Pour attirer et retenir les étudiants, plusieurs programmes d'Arts, Lettres et Communication (ALC), option Langues, offrent des séjours internationaux de courte durée vers des destinations attrayantes. Malgré la hausse en popularité de ces séjours (IIE, 2020), peu de recherche jusqu'à ce jour a été faite en regard à l'enseignement des langues en dehors des salles de classe. Basé sur une étude approfondie de la littérature et de résultats d'un projet de recherche qualitative de trois ans, financée par PAREA, sur l'organisation et l'accompagnement de séjours éducatif et linguistique de courte durée à l'étranger, ce guide est la première ressource pratique pour les enseignants de cégep, procurant une perspective théorique concernant des techniques permettant de faciliter l'apprentissage expérientiel des langues ainsi que des solutions à différents problèmes à laquelle les facilitateurs peuvent faire face, notamment de coordonner la logistique reliée au voyage, de planifier l'itinéraire, d'obtenir du financement, de recruter des étudiants, d'encourager l'esprit d'équipe et d'établir des interactions authentiques avec les locaux.

Clientèle collégiale cible :

Nos principales cibles sont les enseignants dans les programmes d'ALC, option Langues, qui accompagnent et organisent des séjours de courte durée à l'international, qu'ils enseignent l'anglais, l'espagnol, l'allemand, ou n'importe quelle autre langue. Puisque certaines informations présentées dans ce guide s'appliquent aux séjours éducatifs à l'étranger en général, des enseignants de cégep qui accompagnent et organisent des séjours dans d'autres disciplines pourraient également bénéficier de cette ressource, ainsi que des enseignants au niveau secondaire ou universitaire au Québec qui eux aussi organisent et accompagnent des séjours de courte durée à l'international.

Ce guide procurera aux enseignants de langue des cégeps des informations récentes, pertinentes et basées sur des recherches empiriques concernant les séjours de courte durée à l'étranger. Les enseignants seront en mesure d'utiliser ce guide à toutes les étapes du développement du projet d'études à l'étranger, de la planification à la présentation de l'idée du séjour à leur département et à l'administration, de l'organisation d'ateliers avant le départ auprès des étudiants et de techniques permettant de stimuler l'apprentissage expérientiel dans leur approche pédagogique à destination et finalement d'assurer la pérennité des techniques d'organisation de voyage.

D'après le Rapport Annuel du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), 479 nouveaux étudiants ont été admis dans des programmes de langues en 2020-2021. Ceci n'inclut pas les étudiants déjà admis dans les programmes de langue (un programme de deux ans), et ce nombre exclu également les étudiants à l'extérieur du SRAM. De plus, selon notre correspondance personnelle avec la Direction des relations canadiennes et internationales au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 12 cégeps ont reçu des fonds provenant du Programme d'échanges et de séjours linguistiques à l'extérieur du Québec (PESLEQ) pour des programmes de séjours linguistiques pédagogiques à l'étranger en 2018-2019. Notre estimation conservatrice est que 12 étudiants ont participé à ces séjours subventionnés, et 144 étudiants au

total. En outre, en se basant sur les données recueillies dans nos entrevues avec nos participants, au moins quatre autres programmes de séjours internationaux organisés par des cégeps ne répondaient pas aux critères de la PESLEQ ; notre estimation conservatrice est qu'un autre 48 étudiants au total ont participé à ces voyages. Basés sur ces constats, nous estimons que ce guide a le potentiel de toucher 192 étudiants des programmes d'ALC, option Langues, chaque année dans le réseau des cégeps.

Les enseignants de cégep qui organisent et accompagnent des séjours pédagogiques à l'étranger dans diverses disciplines pourraient également bénéficier de ce guide. Ces séjours ne sont en effet pas réservés qu'aux étudiants de programmes d'ALC, puisque 2,5% de l'ensemble des étudiants des cégeps en 2019 ont participé à un séjour pédagogique international. Le Portrait des activités internationales des cégeps (Fédération des cégeps, 2020) nous informe : « En 2019, presque la totalité des cégeps ont organisés des séjours de mobilité auxquelles plus de 4 000 étudiants ont participé sur un total de 167 031 étudiants inscrits dans les cégeps. » En plus des étudiants des cégeps, selon le rapport *Internationalization* des Universités Canadiennes (Universités Canada, décembre 2014), 3,1% des étudiants canadiens voyagent dans le cadre des études annuellement. Parmi ces étudiants, 35% participeront dans des séjours pédagogiques de huit semaines et moins, organisé, planifié et accompagné d'un ou de plusieurs professeurs.

Problématique :

Au commencement de notre projet de recherche PAREA, après avoir lu la littérature existante concernant les études à l'étranger, nous avons réalisé que les recherches allaient dans des directions très différentes : les séjours d'études à l'étranger décrits dans les recherches différaient tous en termes d'objectif, de durée, de niveau de compétence initiale des étudiants, de quantité d'instruction formelle et informelle, et d'autres facteurs, ce qui rend difficile pour nous de recommander des stratégies spécifiques pour les enseignants qui organisent et accompagnent des séjours pédagogiques à l'étranger dans les institutions postsecondaires québécoises. De plus, nous avons trouvé qu'il y avait très peu de recherche existante sur le sujet de ces séjours, et encore moins sur ceux de courte durée, ce qui est le type de séjours à l'étranger le plus commun dans le réseau des cégeps. En outre, le but de notre projet de recherche était d'acquérir une meilleure compréhension sur les perspectives des enseignants et des étudiants par rapport aux séjours pédagogiques à l'étranger. Pour atteindre cette meilleure compréhension, nous avons collecté des données qualitatives riches et détaillées de nos participants, des données qui ne peuvent pas être rapidement et facilement résumées dans des tableaux ou dans des dépliants d'une page. La motivation pour écrire ce guide vient du besoin de partager les informations de notre recherche fait avec des enseignants dans des contextes spécifiques au Québec pour fournir un guide pour les professeurs qui organisent et accompagnent des séjours pédagogiques à l'étranger. Les théories présentées dans ce guide ont été construites en collaboration avec les participants de notre projet de recherche : les théories ont été élaborées en se basant sur ce que les étudiants et les enseignants nous partageaient et sur ce que nous avons personnellement vécu en tant qu'organisateur et accompagnateur de séjours pédagogiques internationaux.

Justification :

Bien qu'il y ait déjà des documents à l'intention des enseignants qui organisent et accompagnent des séjours pédagogiques à l'étranger, peu d'entre eux mettent l'emphase sur les défis spécifiques que présentent l'accompagnement de séjours linguistiques de courte durée, et aucun ne se penche

sur les questions reliées à la planification et à l'accompagnement de séjours linguistiques de courte durée dans le contexte des cégeps et des institutions d'enseignement en général au Québec. Toutefois, ces documents peuvent servir en tant que matériel additionnel de référence pour les enseignants.

Objectif du projet :

Nos objectifs avec ce guide sont les suivants :

- Fournir aux enseignants des informations récentes et pertinentes basées sur des recherches empiriques, ainsi que du matériel de référence relié pour pouvoir organiser et accompagner avec succès des programmes de séjours à l'étranger avec des étudiants québécois.
- Encourager les enseignants qui sont nouveaux aux séjours pédagogiques à l'étranger d'entreprendre ce défi en leur fournissant du matériel-ressource comme des exemples d'itinéraire, des applications de financement complétées, et des avenues suggérées afin d'encourager les apprentissages avant et après les séjours.
- D'accompagner des enseignants expérimentés dans les séjours pédagogiques à court terme en leur fournissant des idées pour perfectionner des séjours existants comme des suggestions de réseautage, des méthodes d'enseignement linguistique expérientiel, et permettre la pérennité des techniques d'enseignement.
- Fournir les enseignants avec des exemples de matériel relié aux séjours linguistiques à l'étranger déjà complété, en vue de réduire leur charge cognitive.

Élément de contenu :

Notre guide est composé de 11 chapitres ou sections ; un glossaire, une bibliographie, et environ 25 annexes contenant des exemples de formulaires reliés aux séjours à l'étranger de courte durée (des propositions de séjours d'étude de courte durée à l'étranger, des exemples d'itinéraires, des formulaires de demande de financement, etc.).

Nos priorités pour la publication de ce guide sont l'accessibilité facile aux informations. Nous désirons que le matériel contenu dans le manuel soit présenté en ligne, ce qui permettra à l'audience désignée (les professeurs de langues) de pouvoir lire l'information sur un ordinateur et/ou sur un appareil portatif. Dans le contexte des études à l'étranger, les professeurs-accompagnateurs font fréquemment face à des situations inattendues et ont besoin de réponses rapidement. Puisque les enseignants vont apporter avec eux des cellulaires, des tablettes, et/ou des ordinateurs portatifs pendant le voyage, ils seront en mesure de télécharger l'information avant le départ et d'avoir un accès constant au guide alors que le besoin se fait sentir. Un autre avantage est que les enseignants seront en mesure de cliquer sur un hyperlien et/ou de chercher rapidement et facilement sur des sujets spécifiques à l'intérieur du guide.

