

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
ANDRÉANNE L. NOLIN

LES REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES DE L'IMMÉDIATÉTÉ  
ENSEIGNANTE DES FUTURS ENSEIGNANTS DE LANGUES SECONDES :  
UNE COMPARAISON QUÉBEC-CATALOGNE

SEPTEMBRE 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*À Dolorès, qui encourage  
sa petite-fille à gravir  
la montagne de l'éducation*



## REMERCIEMENTS

Je témoigne de toute ma reconnaissance à madame Mariane Gazaille, directrice de ce projet, pour ses recommandations judicieuses et sa disponibilité tout au long de l'élaboration de ce travail de recherche. Les moments « sang d'encre » partagés ont rendu la réalisation de ce projet beaucoup plus facile.

Ce projet n'aurait pas pu chevaucher les frontières sans l'appui et les conseils de madame Montserrat Casanova Catalá de *l'Universitat de Lleida* lors de mes séjours en Catalogne.

À ces futurs enseignants québécois et catalans ayant accepté de faire preuve de toute leur créativité lors des séances de dessin-entretien, sans votre participation, ce travail n'aurait pas été le même.

Mes plus sincères remerciements à mes camarades, à mes collègues et à ces amis, dont les encouragements, le support et les discussions ont été source de persévérance.

Cette aventure n'aurait pas été la même sans la famille catalane qui m'a adoptée le temps de mes séjours à Lleida et lors d'un confinement plus long que prévu. Montse, Laura, *moltes gràcies per tot*.

Ces remerciements perdraient leur essence sans la démonstration de ma gratitude à ma famille québécoise, Robert, Danielle, Marianic, peu importe la distance physique et peu importe les situations, il y a toujours la famille.

## TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	iv
Table des matières.....	v
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	2
<b>CHAPITRE I.....</b>	<b>3</b>
<i>Problématique</i> .....	3
1.1 Majorité fragile et enseignement des langues secondes.....	3
1.2 L'anxiété langagière.....	7
1.3 Représentations professionnelles en enseignement.....	11
1.4 Problème et question de recherche.....	12
1.5 Retombées de la recherche.....	14
<b>CHAPITRE II.....</b>	<b>16</b>
<i>Cadre de référence</i> .....	16
2.1 Les représentations sociales.....	16
2.1.1 Conditions d'existence d'une représentation sociale.....	18
2.1.2 Les fonctions des représentations sociales.....	20
2.1.3 Composition des représentations sociales.....	22
2.1.4 Les représentations professionnelles.....	23
2.1.5 Fonction des représentations professionnelles.....	25
2.2 L'immédiateté enseignante.....	25
2.2.1 Comportements immédiats en enseignement.....	27
2.2.2 L'enseignant immédiat.....	28
<b>CHAPITRE III.....</b>	<b>32</b>
<i>Méthodologie</i> .....	32
3.1 Type de recherche.....	32
3.2 Échantillonnage.....	33
3.3 Instrument de mesure et déroulement de la collecte de données.....	35
3.3.1 Les images et le dessin dans l'étude des représentations professionnelles.....	35
3.3.2 L'entretien semi-dirigé dans l'étude des RP.....	37
3.3.3 Le dessin-entretien.....	38
3.3.4 Déroulement de la cueillette de données.....	40
3.4 Processus d'analyse des données.....	43
3.4.1 Découpage.....	44
3.4.2 Énumération.....	45
3.4.3 Choix des catégories.....	46
<b>CHAPITRE IV.....</b>	<b>48</b>
<i>Résultats, Analyse et discussion</i> .....	48
4.1 Représentation de l'immédiateté enseignante des participants québécois.....	48

4.1.1 Manifestations des comportements verbaux.....	49
4.1.2 Manifestations des comportements non verbaux.....	51
4.1.3 Manifestations des comportements d'adaptation de la classe.....	53
4.1.4 Noyau de la représentation professionnelle québécoise.....	57
4.2 Représentation de l'immédiateté enseignante des participants catalans.....	58
4.2.1 Manifestations des comportements verbaux.....	59
4.2.2 Manifestations des comportements non verbaux.....	60
4.2.3 Noyau de la représentation professionnelle catalane.....	61
4.3 Comparaison des portraits des RP du Québec et de la Catalogne.....	62
4.3.1 Comparaison de la dimension comportements verbaux.....	63
4.3.2 Comparaison de la dimension comportements non verbaux.....	65
4.3.3 Comparaison de la dimension comportements d'adaptation de la classe.....	65
4.4 Discussion.....	67
<i>Chapitre V</i> .....	70
<i>Conclusion</i> .....	70
5.1 Rappel de la recherche.....	70
5.2 Limites.....	72
5.3 Pistes de recherche.....	74
5.2 Conclusion.....	75
<i>RÉFÉRENCES</i> .....	77

LISTE DES FIGURES

Figure.	Page
Figure 1. Processus du dessin-entretien (Lavoie et Joncas, 2015).....	40



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1. Similitudes et différences des attributs entre les majorités fragiles .....	5
Tableau 2. Comportements immédiats NV .....	27
Tableau 3. Comportements immédiats V.....	28
Tableau 4. Dimensions et manifestations des RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants d'anglais L2 québécois.....	49
Tableau 5. Dimensions et manifestations des RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants d'anglais L2 catalans.....	58
Tableau 6. Comparaison des dimensions et manifestations des RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants d'anglais L2 du Québec et de la Catalogne .....	62

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

L2	Langue seconde
RP	Représentation professionnelle
RS	Représentation sociale
NV	Non verbal
V	Verbal

## RÉSUMÉ

L'apprentissage d'une langue seconde (L2) peut être anxiogène pour les apprenants. Lorsque l'enseignant de L2 préconise une approche communicative, l'élève en situation d'apprentissage peut aisément se sentir submergé par l'information qui lui arrive dans une langue qu'il ne maîtrise pas encore et il peut arriver qu'il ne comprenne simplement pas son enseignant. Pour contrecarrer les effets anxiogènes liés à l'approche communicative, les enseignants de L2 peuvent avoir recours aux comportements non verbaux. Ainsi, selon Mehrabian (1981), l'immédiateté enseignante est susceptible d'avoir une incidence favorable sur les apprentissages visés. Cette immédiateté englobe à la fois l'usage des comportements verbaux (V) et non verbaux (NV), ce qui permet une réduction de la distance physique et psychologique entre l'enseignant et les apprenants. Ainsi, un sourire, un regard, des encouragements à l'oral peuvent faciliter l'apprentissage d'une L2. Recourant à la méthode du dessin-entretien, cette recherche menée auprès de 16 participants vise à comparer les représentations professionnelles de l'immédiateté de futurs enseignants de L2 du Québec et de la Catalogne. Les représentations de ces participants présentent des similitudes, mais aussi des différences. Ainsi, une nouvelle dimension de l'immédiateté, soit les comportements d'adaptation de la classe, émerge des données du sous échantillon québécois. Les noyaux de la représentation des participants catalans, quant à eux, se situent surtout dans la dimension des comportements non verbaux, tels que les encouragements non verbaux. Somme toute, l'ensemble des différences observées témoigne des cultures académiques propres aux deux sous-échantillons. Enfin, offrir une formation sur l'immédiateté enseignante dans une approche culturellement empathique apparaît souhaitable pour les futurs enseignants de L2.

## INTRODUCTION

Les programmes de formation initiale des maîtres de langues secondes (L2) préconisent l'approche communicative, approche en enseignement des L2 où la langue enseignée devient aussi la langue de communication dans la classe. L'apprenant peut éprouver des difficultés à faire confiance à l'enseignant de L2, à surmonter son anxiété dans la classe de L2 et/ou à expérimenter le plaisir d'apprendre la langue cible. La qualité de la relation entre l'enseignant et ses apprenants est primordiale en enseignement des L2. Mehrabian (1981) stipule que l'immédiateté enseignante est un ensemble de comportements verbaux et non-verbaux pouvant réduire la distance physique et psychologique entre l'enseignant et ses apprenants. L'immédiateté enseignante constitue l'une des variables ayant le plus grand impact sur l'affect et la motivation des apprenants (Pogue et AhYun, 2006). Par leur formation académique et leurs expériences personnelles, les futurs enseignants de L2 peuvent entretenir des représentations professionnelles (RP) de l'immédiateté enseignante. Le présent mémoire a pour objectif la compréhension des RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de L2 québécois et catalans.

# **CHAPITRE I**

## **PROBLÉMATIQUE**

Le chapitre I discute d'abord du concept de majorité fragile et de l'enseignement des langues secondes (L2). Ensuite, il sera question de l'anxiété langagière et de l'immédiateté enseignante en enseignement des L2. Le problème de recherche est situé et détaillé. Enfin, la question de recherche est posée et les retombées de recherche avancées.

### 1.1 Majorité fragile et enseignement des langues secondes

De prime à bord, comparer deux sociétés distinctes comme le Québec et la Catalogne peut sembler aléatoire. Cependant, ces deux cultures partagent de nombreux défis communs, notamment sur le plan de l'intégration linguistique et de la redéfinition pluraliste d'une communauté majoritaire en situation de fragilité (Mc Andrew, 2010 ; 2001, Paquin, 2003 ; 2005). Afin de discerner la comparabilité de ces deux contextes, la définition de majorité fragile est posée et les similitudes et les différences des contextes québécois et catalan sont étayées aux pages suivantes.

Comprendre la définition de majorité fragile exige de concevoir que, dans plusieurs pays, une majorité dominante exerce un pouvoir dans les sphères démographique, économique, linguistique et socioculturelle sur un ou des groupes minoritaires. Parfois, il arrive qu'un groupe issu d'une minorité à l'intérieur de la majorité dominante ait un pouvoir dans une ou plusieurs de ces sphères. Cette minorité ayant du pouvoir sur l'État est définie comme une majorité fragile. Le premier attribut d'une majorité fragile est celui d'une identité ou un projet politique divergeant de celui de l'État, c'est-à-dire de la majorité dominante. Si la majorité fragile partage un pouvoir politique semblable à celui de l'État, cela lui donnera les capacités d'imposer sa définition de la nation. Les majorités fragiles tentent de se libérer partiellement de la tutelle de l'État en se définissant comme nation (Brian, 1994 ; Paquin, 2003 ; 2005). Un second attribut d'une majorité fragile est celui d'un pays où cohabitent une communauté majoritaire et une communauté en ambiguïté linguistique et culturelle. Un troisième attribut possible d'une majorité fragile est celui de la pratique d'une religion autre que la religion officielle de l'État sur un territoire subétatique. En raison de l'héritage d'inégalité de ces groupes minoritaires autrefois préjudiciés par l'État, les majorités *fragiles* jouissent d'un pouvoir étendu dans divers champs sociaux, permettant à la majorité fragile de se distinguer de la majorité étatique. Le tableau ci-dessous rapporte, en regard desdits attributs, les similitudes et les différences entre les quatre majorités fragiles recensées par Mc Andrew (2010).

Tableau 1. *Similitudes et différences des attributs entre les majorités fragiles*

Majorité fragile	Québec	Catalogne	Irlande du Nord	Belgique (Flandre)
Territoire subétatique	Province	Communauté autonome	Nation constitutive	Région
Pouvoir économique sur l'État majoritaire		X		
Différence linguistique	X	X		X
Différence culturelle	X	X		
Différence politique	X	X	X	X
Différence religieuse	X		X	

À la lumière du tableau 1, il appert que le Québec et la Catalogne ont davantage de similitudes en termes d'attributs dans les sphères en opposition avec leur majorité étatique que les autres majorités fragiles nommées dans le tableau. Tout d'abord, les deux cultures partagent le fait d'être des communautés minoritaires situées sur des territoires géographiques appartenant à un État national plus large. En effet, le Québec est une province du Canada et la Catalogne est une communauté autonome<sup>1</sup> de l'Espagne. Ensuite, les cultures québécoise et catalane partagent l'existence d'une ambiguïté de dominance ethnique et linguistique. En effet, au Canada, la majorité

<sup>1</sup> Communauté autonome : En Espagne, la communauté autonome correspond au concept de *province* au Canada. Il y en a 17 dans toute l'Espagne et chacune d'elle bénéficie d'une autonomie interne.

dominante linguistique et démographique est anglophone alors que dans la province du Québec, ce sont les francophones qui sont en dominance linguistique et démographique (Statistique Canada, 2017). En Espagne, la majorité linguistique et démographique est représentée par les hispanophones alors que dans la communauté autonome de la Catalogne, ce sont les Catalans qui sont en dominance démographique et linguistique (*Instituto Nacional de Estadística*, 2020). De surcroît, ces deux régions jouissent d'un statut particulier de par les pouvoirs politiques et éducatifs qui leur sont conférés, ce qui leur permettent d'influencer significativement leur propre développement état subétatique (Mc Andrew, 2010 ; 2001 ; Paquin, 2003).

Sur le plan des politiques linguistiques en éducation, la Catalogne a, depuis la fin de 1975, instauré un système scolaire bilingue dispensant les cours en espagnol et en catalan. La Constitution espagnole établit en 1983 la double officialité de la langue catalane en tant que langue territoriale et étatique. Par conséquent, le système éducatif catalan et les services sont impartis dans les deux langues officielles de la communauté autonome. Pour le Québec, la Charte de la langue française adoptée par l'État québécois en 1977 fera du français la langue officielle d'enseignement dans les écoles francophones. Il faudra attendre 1998 pour que les commissions scolaires linguistiques remplacent les commissions scolaires confessionnelles. Ceci étant, autant le Québec que la Catalogne laissent place à l'enseignement des L2 dans leur écoles. Ainsi, afin de promouvoir le statut d'une langue autre fois minorisée dans leur pays, le Québec et la



Catalogne ont repensé la place accordée à la langue dans leur système scolaire (Mc Andrew, 2010).

Dans la classe de L2, la langue est à la fois instrument et la finalité de l'apprentissage. Au Québec et en Catalogne, la méthode préconisée pour l'enseignement de l'anglais L2 est l'approche par compétences (APC), une approche d'enseignement des L2 essentiellement communicative. L'APC priorise le développement des habiletés de communication orale et vise à former des communicateurs dans la langue cible. Ceci signifie en outre que la L2 — objet d'enseignement-apprentissage — s'enseigne dans la L2 et que, par conséquent, un enseignant d'anglais L2 donnera ses cours et s'adressera à ses élèves en anglais dès la première rencontre avec eux. Or, l'approche communicative demeure déstabilisante pour les élèves (Russell, 2020). Plusieurs recherches démontrent d'ailleurs l'établissement d'une relation négative avec la L2 en raison de l'anxiété qu'elle provoque chez les apprenants (Chen et Chang 2004 ; MacIntyre et Gardner, 1994 ; Sellers, 2000 ; Zhao, Guo et Dyina, 2013). La prochaine section fait état de l'anxiété relative à l'apprentissage d'une L2, l'anxiété langagière.

## 1.2 L'anxiété langagière

L'anxiété langagière trouve ses fondements dans les recherches de Krashen (1981, 1982) sur l'hypothèse du filtre affectif. Cette théorie pose que, lorsqu'un apprenant de langue devient anxieux, un filtre affectif – ou ensemble de variables affectives

(motivation, confiance en soi, anxiété et trait de personnalité) pouvant avoir un rôle facilitant (si le filtre est bas) dans l'acquisition des L2 et/ou au contraire entraver l'acquisition des L2 (s'il est élevé) (Krashen, 1982) – s'érige comme mécanisme de défense dans le système de traitement de la langue de l'apprenant et bloque l'entrée de la notion linguistique entrante (Kertesz -Vial, 2000). Stress et anxiété peuvent ainsi affecter l'apprentissage la langue chez l'apprenant. Se basant sur cette hypothèse de Krashen (1981, 1982), Horwitz, Horwitz et Cope (1986) définissent l'anxiété langagière comme les sentiments et comportements anxieux provenant de l'apprentissage des langues (secondes ou étrangères) en salle de classe. En effet, l'anxiété langagière n'apparaît qu'en contexte d'apprentissage en classe et non dans les contextes plus naturels tels l'immersion ou le fait de vivre à l'étranger (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986). Des apprenants n'éprouvant en général pas d'anxiété à l'école ou dans d'autres types d'apprentissages peuvent se retrouver dans un état d'inconfort et de stress lorsqu'ils doivent recourir à la L2 (MacIntyre et Gardner, 1989 ; 1994). Ils éprouvent alors de la difficulté à s'exprimer dans la classe et/ou à effectuer les tâches demandées en L2. De plus, comme ils ne comprennent pas ou peu ce qui est dit en classe, ces apprenants n'arrivent pas à créer une relation de confiance avec leur enseignant de L2 (MacIntyre et Gardner, 1989). L'anxiété langagière vécue par les apprenants aura comme répercussion des pertes de mémoire soudaines, une autocensure lors des activités orales en classe ou une inhibition de la participation (Ely, 1986). De surcroît, les apprenants peuvent être sujets à avoir des attentes irréalistes

quant à leur performance dans les activités, à sécher leurs cours de L2 ou à ne pas remettre le travail demandé (Gardner, 1985).

Pour éviter le recours à la langue cible dans la classe de L2, les enseignants de L2 reconnaissent l'importance de l'utilisation des comportements non-verbaux (NV) pour l'enseignement de la L2 et pour la gestion de classe (Barabar et Caragana, 2015). L'immédiateté enseignante est un ensemble de comportements V et NV qui permet la réduction de la distance physique et psychologique entre l'enseignant et ses apprenants (Mehrabian, 1981). Certes, le concept d'immédiateté enseignante a fait l'objet d'un bon nombre de recherches autant sur le plan de ses manifestations que sur celui de ses effets sur l'apprentissage cognitif, comportemental ou affectif (Witt, Shrodt, et Turman, 2010 ; Witt, Wheelless et Allen, 2004). Le recours à des comportements dits immédiats par l'enseignant serait lié à l'augmentation de la motivation et de l'apprentissage chez les élèves (Chory, 2007 ; Duchesne et Larose, 2000 ; Pogue et AhYun, 2006). Ainsi, un enseignant qui fait preuve de comportements immédiats génèrera une motivation pour la matière enseignée chez ses apprenants. Ces derniers auront également une appréciation plus positive de leur enseignant en comparaison avec un enseignant ayant un style d'enseignement moins immédiat (Christensen et Menzel, 1998). En outre, motivé par l'immédiateté de son enseignant, l'apprenant consacrera un plus grand nombre d'heures à ses devoirs ou ses leçons (Pogue et AhYun, 2006).

Les comportements d'immédiateté enseignante sont multiples et s'expriment, au-delà des invitations et incitatifs que l'enseignant peut donner oralement, par différents comportements NV. Par exemple, un enseignant circulant dans la classe pour vérifier l'état de l'avancement des travaux des étudiants peut être source de réconfort ou de stress en fonction de la situation. De plus, si la posture du corps de l'enseignant est tendue et artificielle ou s'il évite le regard des apprenants, l'enseignant diminuera d'autant l'immédiateté et la proximité qu'il pourrait instaurer avec ses apprenants. Par ailleurs, l'enseignant arborant un sourire, se déplaçant lentement et sans bruit peut penser que son immédiateté n'en est qu'intensifiée. Pourtant, ce n'est pas toujours le cas. En effet, selon le pays, certains étudiants interpréteront cela comme de la surveillance ou de la pression alors que d'autres y percevront une possibilité d'aide spontanée, du réconfort ou de la bienveillance de la part de l'enseignant. Ce qui module l'interprétation qu'un individu se fait des signaux NV qu'il décode est la culture (Roach et Byrne, 2001). Le NV — qui relève lui aussi du culturel — du (futur) enseignant joue, de fait, dans la présence et l'immédiateté enseignante.

Roach et Byrne (2001) se sont penchés sur la communication NV et l'immédiateté enseignante dans des contextes de classes multiculturelles et transculturelles. Ces auteurs suggèrent que les enseignants dont l'immédiateté NV ne transgresse pas les attentes culturelles ont un avantage en ce qui concerne leur relation avec les apprenants provenant de différents milieux culturels. Depuis la dernière décennie, le portrait des

apprenants en salles de classe, et ce, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde, se diversifie sur les plans linguistique, religieux et social (Mc Andrew, 2010 ; Tardif, 2013). L'enseignement et l'éducation étant tributaires des normes sociales et culturelles – c'est-à-dire qu'ils varient en fonction des pays et/ou des communautés (Haley et Ferro, 2011 ; Kissau, Rodgers et Haudeck, 2014) –, il appert crucial que la formation des maîtres de L2 s'intéresse au rôle de l'immédiateté enseignante pour l'efficacité de l'enseignement en contexte de classe multiethnique ou en pays étranger.

### 1.3 Représentations professionnelles en enseignement

Enseigner est une des rares professions dont les construits trouvent leur fondation avant l'entrée en formation (Blin, 1997). De fait, le futur enseignant en formation aura déjà une idée de ce qu'est enseigner comme suite à son passage sur les bancs d'école. L'enseignement varie en fonction des normes sociales et culturelles (Haley et Ferro, 2011). La construction de l'identité enseignante est un construit dynamique entre le soi (l'enseignant) et le nous (la profession) (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Dans le modèle de la construction de l'identité professionnelle de Gohier et *coll.* (2001), les facteurs personnels qui contribuent à la construction de l'identité professionnelle des enseignants correspondent à des représentations que l'enseignant entretient eu égard à sa profession. Or, ces représentations se construisent en lien avec les modèles socioculturels liés aux expériences scolaires antérieures (Cadet, 2007). Ces dernières peuvent agir comme facilitateurs ou, à l'opposé, comme freins au

développement professionnel (Cadet, 2007). Sources de savoir et de référence professionnelle (Bataille, Blin, Jacquet-Mias et Piasser, 1997), les représentations professionnelles (RP) des futurs enseignants sont, elles aussi, induites et teintées par la culture et peuvent, conséquemment, constituer des entraves possibles à l'apprentissage et au développement professionnels des futurs enseignants. De là l'importance de s'intéresser aux RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de L2.

#### 1.4 Problème et question de recherche

L'enseignement des L2 est de plus en plus multiculturel. L'enseignement et la façon d'agir dans la classe sont teintés culturellement (Haley, Ferro, 2011) ; en lien, les RP qui guident l'action enseignante le sont aussi (Blin, 1997). Les RP entretenues par les futurs enseignants peuvent interférer avec les objectifs des programmes en formation des maîtres et, par conséquent, freiner le développement professionnel desdits futurs enseignants (Cadet, 2007). À cet effet, mieux connaître les représentations professionnelles des futurs enseignants permettrait de mieux les former en ce qui a trait aux compétences professionnelles qu'ils ont à développer.

Les comportements de communication et les compétences communicationnelles sont définis par la culture des individus (McCroskey, Richmond, Sallinen, Fayer, et Barraclough, 1995) et il est difficile de penser que les pratiques communicatives qui sont adéquates dans une culture le seront dans une autre. C'est pourquoi des chercheurs

se sont penchés sur le concept d'immédiateté dans différents contextes culturels [français (Robinson et Richmond, 1995), américain (Christensen et Menzel, 1998 ; McCroskey, Richmond, Sallinen, Fayer, et Barraclough, 1995 ; Witt, Wheelless et Allen, 2004) et chinois (Myers, Zhong et Guan, 1998 ; Zhang et Oetzel, 2006)]. Par ailleurs, la prolifération des cours en ligne et à distance constatée ces dernières années a donné lieu, notamment, à un regain d'intérêt en recherche pour le concept de présence enseignante – dont l'immédiateté enseignante fait partie – (Gazaille, Charles, Wagener, Casanovas Catalá, Aminzadeh, Szubko, Spagnoli et Páez Pérez, 2017). Toutefois, l'intérêt pour l'immédiateté enseignante ne semble pas se transposer dans le cadre des cours plus conventionnels en présentiel. Pour les enseignants de L2, faire comprendre leurs instructions et leurs explications ainsi que de gérer la classe de L2 dans une langue autre que la langue maternelle des apprenants constitue des défis importants qui peuvent influencer la présence et la proximité à l'apprenant. Or, force est de constater que le concept d'immédiateté enseignante n'a fait l'objet d'aucune attention particulière en lien avec le contexte de majorités fragiles. C'est pourquoi il apparaît important de chercher à mieux comprendre le concept de l'immédiateté enseignante en classe de L2 dans les contextes québécois et catalan.

Bref, l'immédiateté enseignante est tributaire de la culture ainsi que des lieux d'origine et de formation. Si les dernières années ont vu renaître un intérêt pour la recherche sur l'immédiateté enseignante, celui-ci se limite à l'enseignement en ligne et il existe un

besoin réel de combler le manque de recherche sur l'immédiateté enseignante en présentiel. À la lumière du problème de recherche identifié ci-haut, la question de recherche se pose comme suit :

Quelle représentation professionnelle de l'immédiateté enseignante les futurs enseignants de langues secondes au Québec et en Catalogne entretiennent-ils ?

Dans cette section, le problème de recherche a été étayé et la question de recherche posée. La prochaine section fait état des retombées de la présente recherche.

### 1.5 Retombées de la recherche

Cette recherche aura principalement des retombées dans trois sphères en éducation. Ces sphères sont : la sphère scientifique, la sphère sociale et la sphère praxéologique.

Selon Gazaille et *coll.*, (2017), les recherches des dernières années sur la présence enseignante s'intéressent presque qu'exclusivement aux cours en ligne alors qu'il y a peu d'écrits sur l'immédiateté enseignante dans les cours en présentiel. Il existe un manque de recherche sur l'immédiateté en présentiel ainsi que sur le plan de la formation des maîtres de L2 en contexte de majorité fragile. En effet, les études ne considèrent pas l'apport de certaines cultures en minorité ou en majorité fragile pour essayer de comprendre le non verbal qui leur est propre (Quinlisk, 2009). Une des



retombées scientifiques de cette recherche sera de combler le vide théorique sur la question de l'immédiateté enseignante en présentiel.

En ce qui a trait à la sphère sociale, le recours à l'immédiateté en classe de L2 peut aider les enseignants de L2 à réduire l'anxiété langagière de leurs apprenants, d'où l'amélioration de la relation enseignant-apprenant, de la motivation étudiante et de l'apprentissage de la L2. Quant au plan scientifique, la comparaison entre le Québec et la Catalogne permettra de révéler les aspects culturels sous-jacents aux RP des futurs enseignants de L2. Les RP étant culturellement définies et les comportements d'immédiateté enseignante s'érigeant sur les RP, une recherche sur l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de L2 en contexte de majorité fragile bonifiera la connaissance des RP sur les pratiques enseignantes. Des retombées pratiques pour la formation initiale des enseignants de L2 sous forme de cours, d'atelier ou de séminaire sont envisageables.

Le présent chapitre a posé la problématique à l'origine de ce mémoire, laquelle s'articule autour des concepts de majorité fragile, de l'enseignement des L2, de l'anxiété langagière et de l'immédiateté enseignante. La contextualisation aux cas du Québec et de la Catalogne a permis de préciser la question de recherche ainsi que l'objectif général.

## **CHAPITRE II**

### **CADRE DE RÉFÉRENCE**

Le présent chapitre présente une recension des écrits permettant de préciser les concepts utilisés dans le présent mémoire. Dans un premier temps, les représentations sociales et les représentations professionnelles seront explicitées. Ensuite, il sera question de la présence enseignante et de l'immédiateté enseignante verbale et non-verbale. Le chapitre II se termine avec l'énoncé des objectifs spécifiques de recherche.

#### **2.1 Les représentations sociales**

La transition vers un nouveau rôle professionnel est un défi (Tardif, 2013). Tel que mentionné à la section 1.3 de la problématique, l'identité professionnelle ne se définit pas comme une qualité unique, immuable et seulement attribuable à la personnalité d'un individu. L'identité professionnelle se définit sur un continuum multiple, discontinu et socialement sensible (Monereo et Dominguez, 2014). Tel que proposé par le modèle de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), les facteurs personnels qui contribuent à la construction de l'identité professionnelle des enseignants correspondent à des représentations que l'enseignant entretient en regard

de sa profession. Lesdites représentations entrent en interaction dans le développement professionnel. Toujours selon ces auteurs, les représentations de la profession entretenues par l'enseignant sont construites en regard du rôle d'enseignant ou de la profession elle-même (Gohier et *coll.*, 2001). Selon le modèle de Gohier et *coll.* (2001), ces représentations tirent leur source de la « représentation de soi comme personne (le *Je*) » et de la « représentation des enseignants et de la profession (le *Nous*) ». Les concepts de représentation sociale (RS) et de représentation professionnelle (RP) seront explicités dans les paragraphes qui suivent afin de mieux comprendre comment les représentations, qu'elles soient générales, sociales ou professionnelles, peuvent avoir une incidence sur le développement professionnel des futurs enseignants.

Les représentations sociales (RS) réfèrent à un ensemble organisé et structuré d'éléments cognitifs, à une forme de connaissance socialement élaborée, partagée et utile (Moscovici, 1961). La RS a un caractère dynamique (Piasser, 2000). Selon Moscovici (1961) et ses successeurs (Abric, 1993 ; 2011 ; Doise, 1985 ; Jodelet, 1989), les RS sont construites de façon inconsciente par l'individu, car celles-ci font partie de la conscience collective. En raison de leur acquisition inconsciente par l'individu, l'assimilation des RS se fait de façon intuitive par les membres du groupe. La compréhension commune d'un objet complexe est produite collectivement et inconsciemment constituera une représentation sociale du groupe (Moscovici, 1961).

### 2.1.1 Conditions d'existence d'une représentation sociale

Pour qu'un objet soit étudié sous l'angle des RS, cinq conditions s'appliquent (Moliner, 1993, 1996) : 1) la spécificité de l'objet, 2) les caractéristiques du groupe, 3) les enjeux, 4) la dynamique sociale et 5) l'absence d'orthodoxie. Les prochains paragraphes précisent lesdites conditions d'une RS.

La première condition d'existence d'une RS est la spécificité de l'objet, ce qui implique d'office le statut social de l'objet. Un objet de RS doit être important pour les individus ou le groupe social. En plus, l'objet de représentation doit être suffisamment abstrait et générique pour que les individus puissent prendre position face à cet objet de RS. Par ailleurs, si la maîtrise de l'objet de RS présente de l'intérêt dans la culture, cela influencera positivement le statut social de l'objet. Au contraire si la maîtrise de l'objet dépeint une menace pour un groupe, cela aura une influence négative sur le statut social de l'objet. Un exemple de la spécificité de l'objet serait la représentation d'une pomme. L'objet de la pomme étant spécifique, la maîtrise de l'objet présente peu d'intérêt social ou de menace dans la culture. Un objet plus générique et abstrait serait nécessaire. De plus, cet objet de RS doit pouvoir inclure l'objet de la pomme. L'alimentation serait une généralisation potentielle puisque sa maîtrise présente un intérêt dans la culture ou une menace pour la santé si elle n'est pas bien maîtrisée. Bref, la représentation d'une pomme ne pourrait pas être une RS, mais la représentation de l'alimentation le pourrait.

Les caractéristiques du groupe construisant la RS sont un autre facteur permettant la construction d'une RS. Il faut que l'objet de RS ait une présence thématique accrue dans les communications entre les membres du groupe en question. Si nous reprenons l'exemple de l'alimentation saine dans les écoles québécoises, elle serait une RS potentielle. En effet, l'alimentation saine revient souvent au sein des communications entre les différents groupes constituant et œuvrant dans le système scolaire québécois. Donc l'alimentation rencontre ici la deuxième condition d'existence des RS pour ce groupe.

La troisième condition d'existence des RS, enjeu social, est étroitement liée avec la quatrième condition d'existence, dynamique sociale. Si l'objet de représentation est important pour un groupe, c'est qu'il est porteur d'un enjeu. Cette troisième condition est liée à la quatrième puisque cet enjeu esquissera les interactions sociales du groupe avec d'autres groupes insérant ainsi l'objet de représentation dans une dynamique sociale. Si on reprend ici l'exemple de l'alimentation, il est évident que l'alimentation, objet de RS, est associé à des enjeux importants dans la pratique d'un mode de vie sain dans la société actuelle, car de mauvaises habitudes alimentaires peuvent compromettre la santé ou le développement de l'enfant. En outre, les différents acteurs sociaux interagiront sur l'objet de RS le mettant ainsi au cœur d'une dynamique sociale.

La dernière condition pour qu'un objet de RS soit considéré comme tel est l'absence d'orthodoxie. Un système orthodoxe selon Deconchy (1984) est un groupe qui est soumis à des instances régulatrices. Ces dernières fournissent des balises de pensées claires et épargnent aux individus toute incertitude quant à ce qu'ils doivent penser et croire. Il est ainsi difficile d'avoir un objet de RS dans un système orthodoxe qui contrôle et balise la pensée. Les RS ont des fonctions claires dans l'imaginaire collectif et celles-ci doivent permettre une prise de position.

### 2.1.2 Les fonctions des représentations sociales

Les RS occupent une place en amont et en aval de l'action, c'est-à-dire qu'elles se construisent avec l'action en même temps qu'elles la guident. Abric (2011) souligne que la fonction générale des RS est de rendre familier ce qui est inconnu. Cette fonction implique que l'individu doit effectuer une opération de redéfinition de l'objet inconnu afin de rendre cet objet plus compréhensible, plus pertinent et plus compatible avec le système de représentations du groupe auquel il appartient.

Quatre fonctions spécifiques sont en outre attribuées aux RS (Abric, 2011). La première fonction en est une de savoir, c'est-à-dire que les RS permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. Cette fonction permet à l'individu d'acquérir des connaissances

nouvelles et de les intégrer en tenant compte des valeurs qui sont propres à l'individu et au groupe auquel il appartient. La seconde est une fonction identitaire, qui permet la sauvegarde de la spécificité des groupes et d'en définir l'identité. En d'autres mots, cette fonction permet de situer les individus et les groupes dans un champ social. Cette fonction occupe une place de choix dans les processus de comparaison sociale puisqu'elle permet aux individus de sauvegarder l'image positive de leur groupe d'appartenance. La troisième fonction en est une d'orientation. Les RS guident les comportements, les pratiques et l'action. La fonction d'orientation des RS suppose que les RS ne suivent pas et ne dépendent pas des interactions des individus mais qu'elles précèdent et déterminent les interactions qui se tiendront dans un contexte donné. La dernière fonction des RS est une fonction justificatrice. Les RS permettent de justifier les prises de position et les comportements des individus *a posteriori*.

Les RS sont en amont et en aval de l'action. Modulables, les RS peuvent changer au gré des interactions sociales, du contexte et de l'expérience. Elles demeurent toutefois relativement stables de façon à assurer le sens et la signification. Ces deux qualités de la RS sont tributaires de sa composition : un noyau central et des éléments périphériques.

### 2.1.3 Composition des représentations sociales

Pour connaître, comprendre et agir sur une représentation, il importe de repérer son organisation, c'est-à-dire la hiérarchie des éléments qui la constituent et la relation que ces éléments ont entre eux. Selon Abric (2011), une RS constitue un système cognitif où interagissent deux sous-systèmes : le noyau et les éléments périphériques. Le noyau central est l'élément stable de la RS et résiste davantage aux changements. Le noyau d'une RS est déterminé par la nature même de l'objet représenté. En d'autres mots, le noyau central est déterminé par la relation que l'individu entretient avec l'objet de la RS. Le noyau central constitue le lieu idéologique de la RS ; il est composé des valeurs et des normes que l'individu entretient face à l'objet de RS. Le noyau central permet l'adaptation, la différenciation en fonction du vécu et l'intégration des expériences individuelles. Deux dimensions caractérisent le noyau central : une dimension fonctionnelle et une dimension normative (Abric et Tafani, 1995). Ces dimensions influenceront le noyau central selon la nature de l'objet et la finalité de la situation. La dimension fonctionnelle du noyau central est présente lors de situations orientées vers la réalisation d'une tâche. Elle est la dimension des contextes de réactions immédiates dans les pratiques sociales. La dimension normative quant à elle est présente dans les situations caractérisées comme socioaffectives, sociale ou idéologique. Par exemple, une situation impliquant un stéréotype ferait appel à la dimension normative.



Les éléments périphériques ont aussi leur rôle à jouer dans la composition des RS. Ils concrétisent, régulent et défendent le noyau central en fonction de la diversité de contextes (Abric, 1994). Ils ajoutent un sens plus adapté à la RS en regard de la spécificité de la situation. Or, certains éléments périphériques ne prennent de sens que dans certaines situations particulières (Abric, 2011). C'est au niveau du système périphérique de la RS que des adaptations dans la représentation s'opèrent dépendant des situations. Cependant, ce n'est qu'en accord avec les éléments du noyau que des modifications se concrétisent. Abric (2011) précise qu'une attitude favorable ou défavorable face à une situation demandant une adaptation ne produirait pas de différences dans le noyau central et concernerait uniquement des écarts de contenu dans le système périphérique. Autrement dit, que le changement d'attitude n'affecte que le système périphérique de la représentation, alors que le noyau central est indépendant des attitudes (Abric, 2011).

#### 2.1.4 Les représentations professionnelles

Bataille, Blin, Jacquet-Mias, et Piaser (1997) font ressortir une catégorie de représentations sociales spécifiques au monde du travail concernant les objets appartenant à cette catégorie professionnelle et qu'ils nomment représentations professionnelles (RP).

Ni savoir de scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelle, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ (Bataille, Blin, Jacquet-Mias, et Piasser, 1997, p.65).

Ces auteurs définissent les RP comme des sources de connaissance et de savoir ; les RP ne sont toutefois ni un savoir scientifique ni un savoir de sens commun. Il s'agit de représentations construites dans l'action et l'interaction professionnelles avec, notamment, les protagonistes qui partagent une identité professionnelle ; elles sont contextualisées au monde du travail. Toujours selon Bataille, Blin, Jacquet-Mias, et Piasser (1997), les RP se construisent aussi à l'aune de la formation académique et professionnalisante.

Le cas des futurs enseignants constitue un cas particulier de RP puisque le futur enseignant a déjà, avant même d'entreprendre sa formation professionnalisante à l'université, une représentation non naïve de sa future profession, donc, avant même d'avoir été des deux côtés du bureau. Bref, avant même de commencer ses études universitaires, le futur enseignant entretient des représentations professionnelles de ce qu'est être enseignant de L2 et celles-ci influenceront sa façon d'aborder sa formation académique ainsi que sa future profession. Comme ses représentations professionnelles sont embryonnaires, les auteurs Lac, Mias, Labbé et Bataille (2010) préféreront parler, dans le cas des futurs enseignants du moins, de représentations pré-professionnelles.

### 2.1.5 Fonction des représentations professionnelles

Selon la typologie d'Abric (2011), 3 des 4 fonctions des RS s'appliquent aux RP. En premier lieu, les RP permettent de comprendre et d'expliquer la réalité que se fait un individu de son monde professionnel. Celles-ci orientent et justifient les conduites d'un individu selon les situations qu'il rencontre dans sa vie professionnelle. En d'autres termes, les RP guident l'action de l'enseignant dans la classe, dans l'école et dans la communauté éducative. En second lieu, les RP permettent à l'individu de se construire une identité sociale professionnelle en concordance avec les normes et les valeurs construites en lien avec le milieu. Ultimement, les RP guident l'individu dans ses actions et ses prises de décision au travail. À cet effet et en lien, les RP agiront comme sources de justification de ses actes et de ses décisions professionnelles, permettant ainsi à l'individu de se légitimer aux yeux des membres du milieu auquel il appartient et, éventuellement, auprès des autres groupes sociaux avec lesquels il est appelé à interagir et travailler.

### 2.2 L'immédiateté enseignante

Le terme immédiateté enseignante est une traduction libre du concept de *teacher immediacy* de Mehrabian (1981). Mehrabian définit l'immédiateté comme étant la perception de la proximité physique et psychologique entre les communicateurs. Le principe qui sous-tend ce concept vient du fait que les gens sont attirés par les personnes et les choses qu'ils aiment, qu'ils tiennent en estime et préfèrent. En revanche, ils

évitent les choses qu'ils n'aiment pas, n'estiment pas ou ne préfèrent pas (Mehrabian, 1981).

L'immédiateté relève de la façon dont les comportements (par exemple, la communication des affects de relation positive, le signalement de sa proximité et de sa disponibilité aux apprenants) sont encodés et décodés dans la communication et les relations enseignants-apprenants (Andersen, 1985). L'immédiateté enseignante se compose de comportements verbaux (V) et non verbaux (NV). Du côté V, l'immédiateté s'exprime par des comportements V tels qu'appeler les étudiants par leur nom, utiliser l'humour ainsi qu'encourager la participation des apprenants et la discussion. Du côté NV, se retrouvent des comportements tels le sourire, les gestes, le contact visuel et un langage corporel détendu. Essentiellement, les comportements dits immédiats signalent l'accessibilité et la disponibilité à la communication. L'immédiateté enseignante stimule les sens et fait écho de la chaleur et de la proximité interpersonnelle. Les recherches démontrent que même si les comportements V de l'immédiateté favorisent l'apprentissage cognitif, c'est la dimension NV de l'immédiateté qui a une part importante dans l'affect, la motivation et le développement d'attitudes positives (Plax, Kearney, McCroskey et Richmond, 1986).

### 2.2.1 Comportements immédiats en enseignement

L'immédiateté enseignante se manifeste par des comportements kinésiques, proxémiques, vocaliques, haptiques et oculaires (Andersen, Andersen et Jensen, 1979). Les comportements immédiats les plus reconnus par les enseignants et les apprenants dans les recherches incluent le sourire, les variations de tons de voix, le contact visuel, les gestes, le toucher et la position corporelle (Andersen, 1985). Lorsqu'appliquée à un environnement d'enseignement, l'immédiateté V se caractérise par des comportements qui favorisent l'utilisation de messages pro-sociaux en opposition à des messages antisociaux afin de modifier les comportements des apprenants (Gorham, 1988). Les tableaux 2 et 3 qui suivent sont adaptés de la typologie de Richmond et McCroskey (2004) et présentent des manifestations de ces comportements d'immédiateté NV et V dans la classe.

Tableau 2. *Comportements immédiats NV*

Comportements	Comportement d'immédiateté NV
Proximité physique	S'approche de la personne à laquelle il parle. Se positionne près des gens auxquels il parle S'assoie près de la personne à laquelle il parle
Orientation corporelle	Se penche pour s'approcher de la personne à laquelle il parle
Touché	Touche la main, l'avant-bras ou l'épaule de la personne à laquelle il parle Tapote l'épaule de la personne à laquelle il parle
Contact visuel	Maintient un contact visuel avec tout le groupe auquel il s'adresse. Contact visuel avec les individus auxquels il parle Regarde dans la direction de la personne à laquelle il s'adresse
Sourire	Le visage est animé lorsqu'il s'adresse à un individu Sourit lorsqu'il s'adresse à un individu
Mouvement du corps et gestes	Hoche de la tête lorsqu'il parle à un individu

	Utilise ses mains et ses bras pour faire des gestes lorsqu'il s'adresse à un individu.
Posture	Change de position calmement pour s'adresser à un autre individu La posture générale du corps est détendue lorsqu'il s'adresse à un individu
Ton de la voix	Change de ton de voix et de rythme lorsqu'il s'adresse à un individu Fait de courte pause dans son discours A un ton de voix relaxé lorsqu'il parle à un individu

Tableau 3. *Comportements immédiats V*

Comportements	Comportement d'immédiateté V
Autodivulgation	Illustration des concepts enseignés avec des anecdotes personnelles Utilisation d'exemples personnels
Humour	Utilisation de l'humour dans l'enseignement de la matière
S'engager dans des conversations	Engage des conversations avec les étudiants avant/après le début du cours Demande aux étudiants comment a été leur fin de semaine Discussion avec les étudiants hors de la salle de classe
S'adresser aux étudiants	Utilisation des pronoms « nous » et « nos » Connaissance des noms et prénoms des étudiants Autorisation aux étudiants d'utiliser le prénom de l'enseignant
Encouragements	Faire des commentaires élogieux sur le travail des étudiants Dire « bravo », « félicitations », « tu es capable de le faire »

### 2.2.2 L'enseignant immédiat

Les enseignants faisant preuve d'immédiateté influencent l'état de motivation de leurs apprenants (Christophel, 1990). De plus, l'immédiateté enseignante est positivement corrélée avec l'apprentissage cognitif, c'est-à-dire qu'un enseignant ayant des comportements d'immédiateté enseignante favorisera l'apprentissage cognitif de ses apprenants. Ces derniers seront d'autant plus disposés à faire des liens entre la matière et ce que dit l'enseignant. La perception de la compétence de l'enseignant, sa fiabilité

et sa bienveillance (Thweatt, et McCroskey, 1998) ainsi que la motivation des apprenants (Christophel, 1990 ; Frymier, et Thompson, 1992) font aussi partie des caractéristiques attribuées à l'enseignant faisant preuve d'immédiateté. Suite à une rétroaction immédiate aux apprenants, ceux-ci se sentent davantage valorisés et pris en considération ; ils voient et ressentent que leur enseignant veut leur réussite, ce qui les motive à se présenter en classe et à performer. Enfin, la réduction de la distance psychologique entre l'enseignant et les apprenants favorise la gestion de classe puisque cette réduction de la distance psychologique fournit aux apprenants un climat de classe sain et respectueux (Plax, Kearney, McCroskey et Richmond, 1986).

Les auteurs Johnson et Miller (2002) suggèrent, quant à eux, que si certains comportements immédiats sont jugés inappropriés par les personnes de statuts hiérarchiquement différents définis par les rôles culturels, une utilisation inappropriée des comportements immédiats peut résulter en des conséquences éducationnelles négatives. De faits, les membres de différentes cultures ont des attentes qui diffèrent en ce qui concerne les comportements que les autres doivent avoir dans la classe. Par conséquent, dans les cultures ayant un haut niveau d'immédiateté, une violation des attentes de l'immédiateté de l'enseignant affectera négativement l'apprentissage des apprenants.

Mehrabian (1981) et Andersen (1985) reconnaissent que les comportements tels que la gestuelle, le contact visuel, le sourire, les hochements de tête et le ton de voix permettent non seulement une meilleure expression des émotions, mais que ces comportements augmentent aussi l'impression de sympathie, de confiance, de chaleur et de proximité. Ces comportements d'immédiateté NV font l'objet d'études approfondies en enseignement et en éducation. Or, peu de chercheurs se sont intéressés spécifiquement à la comparaison culturelle des comportements d'immédiateté en enseignement des L2 et encore moins dans des contextes de majorité fragile.

La présente recherche a comme objectif général de comprendre les RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de L2 au Québec et en Catalogne. La compréhension des représentations que se font les futurs enseignants issus de l'une et l'autre de ces deux cultures devrait apporter des connaissances inédites pour la formation en enseignement des langues secondes. Pour ce faire, et tenant compte des dimensions culturelles et contextes d'enseignement de plus en plus hétérogènes, les objectifs spécifiques s'énoncent comme suit :

- Identifier le noyau de la RP de l'immédiateté des enseignants du Québec.
- Identifier le noyau de la RP de l'immédiateté des enseignants de la Catalogne.
- Comparer les RP des deux pays en termes de différences et de similitudes

Le présent chapitre a défini les concepts de RS et de RP. Ce faisant, cela a permis de



faire ressortir les intentions de la chercheuse. De plus, l'immédiateté V et NV favorise une meilleure compréhension des intentions de recherche : comprendre la représentation professionnelle de l'immédiateté enseignante qu'ont les futurs enseignants de langues secondes du Québec et de la Catalogne.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Dans ce chapitre sera détaillée la méthodologie de recherche proposée en lien avec les objectifs de recherche poursuivis. À nouveau, les objectifs de recherche sont l'identification du noyau de la RP des futurs enseignants québécois, l'identification du noyau de la RP des futurs enseignants catalans et finalement comparer les différences et similitudes des noyaux des RP des deux contextes à l'étude. Le type de recherche, l'échantillonnage, la collecte de données ainsi que le processus d'analyse de données seront explicités.

#### 3.1 Type de recherche

Le présent projet de recherche nécessite une recherche qualitative puisque l'objectif principal de celle-ci est de comprendre comment les futurs enseignants de langues secondes se représentent l'immédiateté enseignante dans leur profession. Cette recherche se fait en mode diachronique au sens de Gaudet et Robert (2018) afin de comprendre le sens que les participants se font du phénomène au moment de la collecte de données. La présente recherche se fait dans un paradigme interprétatif puisqu'elle vise la compréhension d'un phénomène. Il est donc nécessaire d'utiliser un devis de type qualitatif afin d'atteindre les objectifs encourus, puisqu'un devis qualitatif permet

une meilleure compréhension du phénomène (Gaudet et Robert, 2018). L'analyse de contenu des dessins collectifs et des entretiens avec les participants sera utilisée dans cette recherche.

### 3.2 Échantillonnage

La population à l'étude dans cette recherche est les futurs enseignants de L2 du Québec (Canada) et de la Catalogne (Espagne). À cet égard, l'échantillon ( $n = 16$ ) se compose de 16 futurs enseignants de L2 (anglais ( $n = 8$ ) ou espagnol ( $n = 8$ ), dépendamment du contexte sociolinguistique). Les participants en sont à leur dernière année d'étude universitaire et ils se préparent pour leur dernier stage pratique en enseignement des L2. La chercheuse a demandé à différents professeurs et chargés de cours en formation des maîtres de L2 la permission de rencontrer leurs étudiants afin de les inviter à participer à sa recherche ; il s'agit donc d'un échantillon dit *volontaire*. Une rencontre de type dessin-entretien (voir section 3.2 ci-dessous) pouvant prendre plus de deux heures, la taille de l'échantillon prend en considération le processus qui en incombe.

Les critères de sélection des participants sont que les étudiants soient en formation initiale en enseignement des L2, qu'ils soient inscrits et sur le point de débiter leur stage terminal et qu'ils étudient dans une université au Québec ou en Catalogne. Un critère d'exclusion de la recherche est que le participant ait fait son stage terminal, ce qui promulguerait le participant au titre d'enseignant. Il n'y a pas de critères de

sélection sociodémographique comme le sexe ou l'âge. De plus, les participants peuvent avoir obtenu des contrats d'enseignement.

Dans un premier temps, la chercheuse s'est déplacée à l'Université de Lleida (Catalogne, Espagne) pour solliciter la participation de futurs enseignants de L2 catalans pour sa recherche portant sur les RP de l'immédiateté enseignante. Dans un deuxième temps, la chercheuse sollicite la participation des étudiants québécois de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Québec, Canada). Une fois sur le site des universités choisies, tant pour les participants québécois que catalans, la chercheuse se présente dans un des cours des étudiants en dernière année de formation en enseignement des L2 afin de les inviter à participer à la recherche. Elle laisse son adresse courriel universitaire pour que les étudiants intéressés à participer à la recherche puissent la contacter. Une fois la date d'inscription passée, les participants reçoivent un *Doodle* afin de fixer une date pour la rencontre *dessin-entretien* qui aura une durée de 1,5 à 2 heures. Des groupes de dessin-entretien sont formés selon les plages-horaires de disponibilité des participants. En Catalogne, les étudiants en enseignement des L2 venaient de terminer leurs examens de la session d'automne et partaient en stage final deux semaines après le début de la session d'hiver. En raison de la courte période de temps permettant la collecte de données chez les participants catalans, des groupes de 4 participants ont été formés. Du côté québécois, la session d'été venait de se terminer et les étudiants en enseignement des L2 partaient en stage

final à l'hiver seulement. Pour les participants québécois, des dyades ont été formées quoique ceux-ci avaient plus de disponibilités à leur horaire avant leur stage terminal. Les plages-horaire coordonnées ne leurs convenaient pas pour faire des rencontres de 4 participants.

### 3.3 Instrument de mesure et déroulement de la collecte de données

Le dessin-entretien est l'instrument de mesure retenu pour étudier les représentations professionnelles (RP) des futurs enseignants de L2 du Québec et de la Catalogne. Il comporte deux outils de cueillette de données soit le dessin et l'entretien. En tant qu'outil de cueillette de données, le dessin en révèle davantage sur l'objet de RP du futur enseignant que la description écrite qui l'accompagne (Gazaille, 2019). Dans le cadre de cette recherche, l'entretien semi-dirigé a été choisi dans le but d'affiner la compréhension du chercheur sur l'objet de recherche. Dans la présente section seront étayés les images et le dessin dans l'études des RP, l'entretien semi-dirigé dans l'étude des RP, le dessin-entretien et le déroulement d'une cueillette de données avec un outil de dessin-entretien. Finalement l'analyse de contenu est présentée comme mode d'analyse des données.

#### 3.3.1 Les images et le dessin dans l'étude des représentations professionnelles

Les images et les dessins peuvent soutenir les réflexions, les associations et les

inférences faites par les participants (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002). En plus, toujours selon ce même auteur, les images et les dessins peuvent être interprétées comme des manifestations des représentations que se font les participants. Le recours au dessin est particulièrement utile avec les populations ayant de la difficulté à prendre part à des collectes de données plus traditionnelles comme les questionnaires ou les entretiens (Lavoie et Joncas, 2015). À titre d'exemple, les enfants d'âge préscolaire ou les personnes âgées sont de bons candidats à l'utilisation de dessin comme outil de collecte de données puisqu'ils peuvent avoir besoin de ce support pour organiser leurs idées (Lavoie et Joncas, 2015). Le dessin servant d'appui aux propos de l'individu, il permet au chercheur de faire verbaliser davantage le participant (Mietkiewicz, 2005 ; Mietkiewicz et Wieder, 2005). L'analyse du dessin ne porte pas sur la qualité artistique de l'œuvre, mais sur ce qui est exprimé par le participant à travers les différents éléments présents dans le dessin (Mietkiewicz, 2005 ; Mietkiewicz et Wieder, 2005). Le dessin permet ainsi de mettre en évidence les éléments qui constituent la RP que se font les participants (Gazaille, 2019). En plus, selon Abric (2011), le dessin permet de faciliter l'accès au noyau de la représentation. Ces caractéristiques du dessin permettent ainsi l'atteinte des objectifs 1 et 2, c'est-à-dire d'accéder au noyau de la RP, mais l'interprétation seule des dessins ne permettrait pas d'accéder au sens que se font les participants de l'objet de recherche. Ainsi, afin d'affiner la compréhension du phénomène à l'étude, l'entretien semi-dirigé est aussi utilisé comme outil de collecte de données par la chercheuse. Il est explicité dans la prochaine section.

### 3.3.2 L'entretien semi-dirigé dans l'étude des représentations professionnelles

L'entretien est indispensable à toute étude portant sur les représentations (Abric, 2011). Généralement semi-dirigé, l'entretien peut être utilisé comme instrument principal, complémentaire (dans un dispositif de collecte des représentations qui comprend d'autres techniques) ou exploratoire (pour permettre au chercheur de se familiariser avec un univers de représentations ou un milieu en interpellant des individus bien informés sur la population étudiée) (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002). Les entretiens semi-dirigés sont utiles pour amener les participants à décrire leur expérience en profondeur, pour explorer leurs représentations (Gaudet et Robert, 2018). L'entretien semi-dirigé permet aux participants et au chercheur de partager le contrôle de la production du récit. L'intervieweur est un facilitateur et il guide les participants dans l'exploration de leur propre univers mental et leurs propres expériences (Gaudet et Robert, 2018). Le guide d'entretien est fait en amont et prend la forme d'une consigne de départ générale à laquelle on ajoute une courte liste de thèmes établis au préalable (Mishler, 1986). Ainsi, le chercheur connaît les thèmes qu'il veut aborder avec ses participants.

La validité d'une recherche qualitative ne répond pas aux mêmes critères qu'une recherche quantitative. Savoie-Zajc (2001, 2007) s'est penchée sur ce qui rend une

recherche qualitative valide. Dans le présent devis, la triangulation des données est de mise afin d'assurer une validité interne de la recherche. De fait, l'entretien semi-dirigé seul ne permet pas une validité interne de la recherche et un autre outil doit lui être ajouté afin de permettre la validité de l'observation. En effet, en ayant plusieurs outils de collecte de données, la chercheuse affine et couvre davantage d'angles de son objet de recherche. De plus, le dessin-entretien comporte un élément d'itération et de validation des analyses par les participants, ce dispositif permettant la validité de signification des interprétations. La validité de signification des interprétations se définit comme l'approbation de l'interprétation du chercheur avec les participants ou avec un autre chercheur ayant fait l'analyse (Gohier, 1998).

### 3.3.3 Le dessin-entretien

La documentation scientifique recommande d'utiliser des méthodes visuelles et de groupe pour mener des recherches auprès des peuples minoritaires et marginalisés (Birch et Pétry, 2011 ; Kendrick et McKay, 2004 ; Stock, Mares et Robinson, 2012). Ce faisant, le chercheur peut accéder à une partie du discours et des représentations auxquels il s'avèrerait difficile d'accéder par l'utilisation de questionnaires quantitatifs (Gaudet et Robert, 2018). À la fois outil de mesure et processus, le dessin-entretien est spécialement conçu pour travailler auprès de communautés culturelles et linguistiques dites minoritaires afin d'avoir accès à la pensée que lesdites communautés véhiculent et entretiennent en lien avec un objet donné (Lavoie et Joncas, 2015).



Le Québec et la Catalogne sont considérés comme des majorités fragiles en raison de leur situation géopolitique, leur langue d'usage officielle — respectivement le français et le catalan — ainsi que de leur culture qui, dans les deux cas, se qualifie de minoritaire (Mc Andrew, 2010). L'utilisation du dessin-entretien devient dès lors un outil pertinent, notamment du fait du statut linguistique minoritaire des deux communautés étudiées. Il s'agit aussi d'un outil pertinent du point de vue de la recherche qualitative en contexte interculturel par son utilisation peu fréquente et sous-estimée (Lopez, Figueroa, Connor et Maliski, 2008). En outre, les recherches en immédiateté n'ont pas ou ont peu utilisé le dessin comme outil de collecte de données.

Enfin, le dessin-entretien permet de conduire l'entretien dans la langue choisie par le groupe. Les participants se sentent respectés dans leur différence et peut-être moins limités dans la description des subtilités et nuances de leur pensée. De ce fait, les participants explicitent davantage leur vécu. Choisir le dessin-entretien comme outil de cueillette de données permettra ainsi de répondre à certaines lacunes méthodologiques dans le champ de recherche des RP dont, notamment, celle du biais ethnocentrique de la langue imposée (Lavoie et Joncas, 2015).

### 3.3.4 Déroulement de la cueillette de données

Le dessin-entretien est un outil de cueillette de données basé sur un processus cyclique en quatre étapes : 1) le dessin individuel, 2) la présentation individuelle, 3) le dessin collectif et 4) le groupe de discussion (voir figure 1 ci-dessous). Afin de garder des traces du discours des participants, le chercheur prend note de ce qu'il voit et de ce qu'il entend tout au long du processus d'entretien. Chacune des étapes du processus est explicitée dans les paragraphes qui suivent.

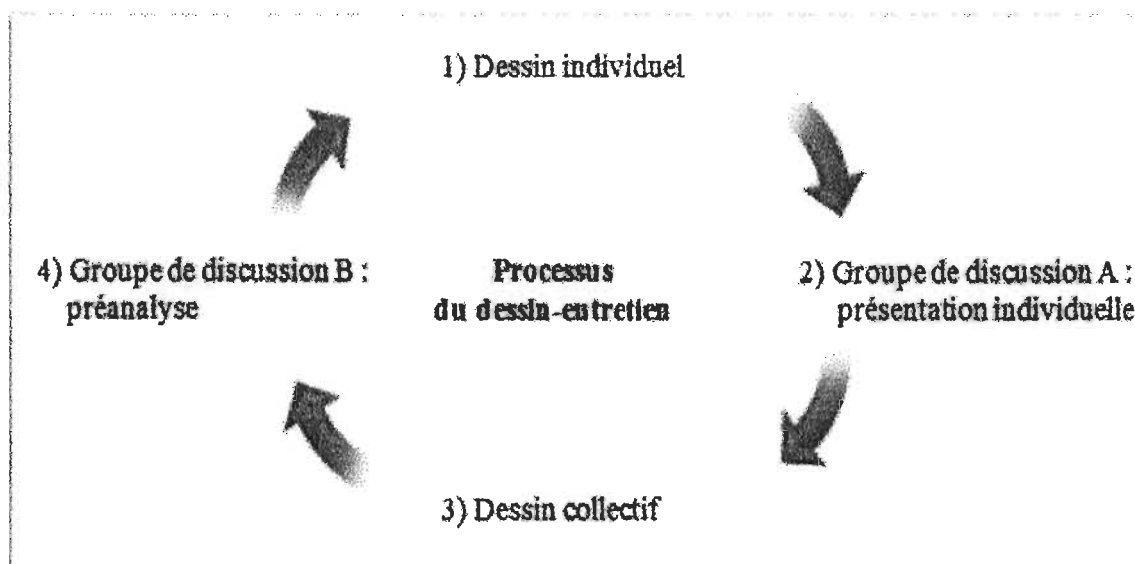


Figure 1. Processus du dessin-entretien (Lavoie et Joncas, 2015).

*Étape 1 – Le dessin individuel.* La première étape du dessin-entretien consiste, pour les participants regroupés dans une même salle, à réaliser un dessin individuel en réponse

à une consigne initiale donnée par la chercheure. Dans le cas qui nous concerne, la consigne se lit comme suit : « Illustrez, à l'aide d'un dessin la représentation que vous vous faites de l'immédiateté enseignante en classe de L2 ». Si les participants ne connaissent pas le concept, la chercheure leur demande penser à enseignant qui selon eux faisaient preuve d'immédiateté. La chercheure mentionne par la même occasion qu'aucune valeur artistique n'est attribuée au dessin et que l'importance est accordée au sens que les participants se font de leur dessin. La chercheure mentionne aussi qu'il est possible d'ajouter une phrase, des mots ou des notes descriptives au dessin afin que celui-ci parle de lui-même. Les participants ont 20 minutes pour faire la tâche demandée. Ils ont accès à des feuilles blanches, des feuilles de couleurs et des crayons de couleur. Une fois les dessins individuels terminés, la chercheure prend une photo des dessins qui ont été faits lors de cette première étape afin d'en garder des traces, car des dessins pourront être découpés ou altérés lors de la troisième étape du processus.

*Étape 2 – La présentation individuelle.* La deuxième étape de la collecte de données consiste en la présentation des dessins individuels aux pairs. Chaque participant présente et explique son dessin au groupe. Les autres participants et la chercheure peuvent interroger le participant présentant sur la signification de son dessin ou de certains éléments de celui-ci. Les présentations se feront en français, en anglais, en espagnol ou en catalan. Durant les présentations, la chercheure prend des notes sur les différents éléments qui attirent son attention et en particulier sur ceux en lien avec

l'immédiateté enseignante, objet de représentation étudié dans le cadre de la présente étude.

*Étape 3 – Le dessin collectif.* La troisième étape du processus de collecte de données correspond à la réalisation du *dessin collectif*. Comme son nom l'indique, les participants créent collectivement, à cette étape, un dessin à partir de la consigne initiale. Pour ce faire, ils ont accès à des feuilles blanches, des feuilles de couleur et des crayons de couleur ; comparativement à la première étape, ils ont en sus accès à de grandes feuilles, des ciseaux et de la colle en bâton<sup>2</sup>. Le groupe peut décider de réaliser son dessin collectif à partir de zéro, avec des éléments issus des dessins individuels précédemment présentés ou encore de choisir le dessin d'un des participants, dessin qu'ils peuvent alors aussi modifier. Qu'importe le point de départ du dessin collectif, le groupe doit s'entendre pour qu'un élément proposé par un individu y soit ajouté. Les participants peuvent communiquer dans la langue de leur choix lors de cette étape. La chercheuse n'intervient pas dans la création du dessin collectif. Elle demeure en retrait lors de cette étape, prenant des notes sur les éléments qui ressortent de la discussion qui a cours lors de la création de l'œuvre collective. Le dessin final correspond à la représentation collective de l'immédiateté enseignante.

---

<sup>2</sup> Le matériel pour toutes les séances a été acheté au Québec et il a été réutilisé pour les deux groupes de dessin-entretien.

*Étape 4 – Le groupe de discussion.* La quatrième et dernière étape du processus de collecte de données est la préanalyse de son dessin collectif par le groupe. Cette portion de l'entretien est enregistrée afin de garder des traces de l'interprétation collective du dessin. Les participants expliquent à la chercheuse l'interprétation qu'ils font de leur dessin collectif. Cette étape permet de vérifier, auprès des participants, la compréhension que se fait la chercheuse du dessin collectif et de l'interprétation qu'en font les participants. La méthode d'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003) sert de base à la formulation des questions retenues par la chercheuse pour l'entretien semi-directif d'explicitation du dessin réalisé. Cette méthode permet de faire expliciter des processus cognitifs généralement peu conscients, notamment en ce qui concerne l'explicitation des comportements non verbaux (Lapointe et Guillemette, 2012). Bref, s'inspirer de l'explicitation permet à la chercheuse de clarifier et de préciser auprès des participants eux-mêmes certains éléments du dessin et/ou des informations qui pourraient s'avérer manquantes. Cette démarche permet de ne pas interférer avec la pensée des créateurs du dessin. L'œuvre collective est gardée par la chercheuse à des fins d'analyse.

### 3.4 Processus d'analyse des données

Une analyse de contenu au sens de Bardin (2013) a été utilisée pour traiter et analyser les données. L'analyse de contenu telle que décrite par Bardin (2013) permet l'observation des indicateurs du discours produits (thèmes). Toujours selon cette

auteure, ce type d'analyse permet de dégager le sens de ce qui est présent dans le discours. Il apparaît judicieux d'y recourir afin d'accéder au sens que donnent les futurs enseignants de L2 à l'immédiateté enseignante. Cette section étayera les étapes du processus d'analyse de données selon cette approche d'analyse qualitative soit : le découpage, l'énumération et le choix des catégories

#### 3.4.1 Découpage

Toute forme de discours peut être sujette à une analyse de contenu (Bardin, 2013). Dans un premier temps, une préanalyse doit être faite. La chercheuse doit être en contact avec les documents de discours (ici, les dessins et les entretiens) et laisser venir à elle les impressions. C'est pour cette raison que les sept entretiens collectifs ont été transcrits mot à mot dans la langue respective de l'entretien. Aucun logiciel de transcription tel NVivo n'a été utilisé pour cette tâche. Afin de s'immerger dans les données, la chercheuse transcrit les enregistrements et prend des notes sur les impressions qui lui viennent. C'est une lecture flottante des données (Bardin, 2013). Ensuite, la chercheuse effectue un découpage des discours produits. Pour se faire, elle laisse émerger les thèmes des discours. Les entretiens semi-dirigés tant individuels que collectifs sont souvent analysés sous l'angle de thèmes (Bardin, 2013). Un thème est une unité de signification complexe qui n'est pas d'ordre linguistique mais d'ordre psychologique (Unrug, 1974). À l'instar d'Unrug (1974), Bardin (2013) définit un thème comme une unité de signification qui se dégage naturellement du texte analysé

selon les critères relatifs au cadre de référence qui guide le découpage (Bardin, 2013). En ce sens, les thèmes sous lesquels furent classées les unités de signification de cette recherche sont les manifestations de l'immédiateté enseignante. Les thèmes qui ont émergés sont les suivants :

- Encouragements à l'oral (V)
- S'ouvrir aux élèves (V)
- Humour (V)
- Contact visuel (NV)
- Déplacements (NV)
- Expressions faciales (NV)
- Position du corps (NV)
- Gestes et mouvements (NV)
- Paraverbal (NV)
- Habillement (NV)
- Langage corporel (NV)
- Autres

Par exemple, si les participants ont dessiné un sourire au visage de leur enseignant cette unité de sens est placée sous le thème expression facial. Le découpage permet une analyse thématique des discours, ce qui permet de repérer ce que Bardin qualifie de « noyau de sens » dont l'énumération — la présence ou l'absence — signifie quelque chose pour la poursuite des objectifs de la recherche. La prochaine sous-section explicite l'énumération dans une analyse de contenu.

#### 3.4.2 Énumération

L'énumération est un procédé d'analyse qualitative permettant l'inférence des thèmes (Bardin, 2013). À la différence du découpage, où les unités de sens sont découpées selon les thèmes auxquels ils appartiennent, la règle d'énumération permet de compter

la présence ou l'absence des unités dans le discours. La présence ou l'absence des unités d'un thème permet de donner une signification au discours. Afin de répertorier plus facilement l'énumération des unités dans les thèmes, une version modifiée de la grille d'analyse des RP de la présence enseignante (Gazaille, 2019) est appliquée aux dessins collectifs et aux verbatims. Les thèmes précédemment identifiés dans les dessins collectifs en regards des éléments graphiques représentatifs de l'immédiateté enseignante (voir thèmes section 3.4.1) sont répertoriés dans la grille. Le même procédé est appliqué aux verbatim.

La présence et l'absence des thèmes utilisés pour l'énumération de la chercheure donne à tous les éléments répertoriés la même importance (Bardin, 2013). Pour cette raison, les unités retenues sont comptabilisées une seule fois de façon à éviter à donner une importance artificielle aux unités qui auraient été, par exemple, répétées par plus d'un participant lors de la description du dessin collectif. Par exemple, si les participants d'une entrevue ont dessiné un sourire à leur enseignant sur leur dessin collectif et le mentionne à plusieurs reprises dans leur entretien, le thème expression faciale ne sera comptabilisé qu'une seule fois pour le sourire de l'enseignant.

### 3.4.3 Choix des catégories

Dans le but de catégoriser les composantes des dessins collectifs de l'étude, les éléments représentatifs de la représentation professionnelle (RP) sont regroupés dans



les catégories *Comportements V* et *Comportements NV*; une catégorie a été laissée ouverte pour permettre l'émergence d'autres éléments qui pourraient contribuer à la RP d'immédiateté des futurs enseignants de L2.

En résumé, ce chapitre a exposé la méthodologie de recherche en termes de type de recherche réalisée, d'échantillonnage ainsi que du processus et des outils utilisés. Par la suite, il fut question du processus d'analyse des données et la méthode de catégorisation des données. Le chapitre suivant présentera les résultats obtenus.

## **CHAPITRE IV**

### **RÉSULTATS, ANALYSE ET**

### **DISCUSSION**

Dans ce chapitre seront présentés les résultats obtenus en regard des RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de langues secondes (L2) des deux cultures à l'étude. Suivront l'analyse et la discussion des résultats.

#### 4.1 Représentation de l'immédiateté enseignante des participants québécois

Les manifestations de l'immédiateté enseignante de futurs enseignants de L2 du Québec se déclinent comme suit : 3 manifestations de comportements V, 13 manifestations de comportements NV et 12 manifestations de comportements d'adaptation de la classe. Les sous-sections qui suivent étayent la représentation professionnelle de l'immédiateté enseignante qu'entretiennent les participants québécois.

Le tableau 4 de la page suivante montre la RP de l'immédiateté enseignante qu'entretiennent les participants québécois. Le discours des participants québécois révèle la présence de manifestations de l'immédiateté enseignante.

Tableau 4. *Dimensions et manifestations des RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants d'anglais L2 québécois*

Dimensions	Manifestations	Dessin collectif	Verbatim	Total
Comportements V	Encouragement à l'oral		X	3
	Autodivulgence (p. ex. : <i>exemples personnels</i> )			
	Humour			
	S'engager dans des conversations		X	
	S'adresser aux étudiants (connaître leur nom)		X	
Comportements NV	Contact visuel ( <i>eye contact</i> )	X	X	13
	Déplacements (p. ex. : circuler, aller voir tous les élèves, s'arrêter près d'un élève)	X	X	
	Expressions faciales (p. ex. : sourire, baboune)	X	X	
	Position du corps (p. ex. : s'abaisser à la hauteur de l'élève)	X	X	
	Gestes (p. ex. gestes de la main) et mouvements (p. ex. bras ouverts)	X	X	
	Paraverbal (p. ex. : ton de la voix, ne pas crier après les élèves)		X	
	Habillement ( <i>style casual</i> )	X	X	
	<i>Langage corporel (Body language)</i>			
Comportements d'adaptation de la classe (Atmosphère)	Organisation spatiale (quatre pupitres/Îlot)	X	X	12
	Création d'une ambiance non anxiogène (Plantes, musique)	X	X	
	Autodivulgence (décorations)	X	X	
	Aires spécialisées (p. ex. : coin lecture, stations de coopération, aire de tranquillité)		X	
	Zone de sécurité pour la prise de risques en L2 ( <i>safe zone</i> )		X	
	S'engager auprès des étudiants (p. ex. : rituel de bienvenue, liste des intérêts)	X	X	
	Classe ouverte	X	X	
Total				28

#### 4.1.1 Manifestations des comportements verbaux

Parmi les 28 manifestations de l'immédiateté enseignante mises en évidence par les participants québécois, celles des comportements V ne sont pas explicitement illustrées dans les dessins des futurs enseignants québécois. De fait, les 3 manifestations de

comportements V rapportées par les futurs enseignants québécois sont seulement nommées lors des entretiens.

Une des manifestations V de l'immédiateté enseignante révélée dans les entretiens oraux est celle de l'*encouragement oral*. À titre d'exemple, le participant Q4-1<sup>3</sup> explique que : « je vais commencer en parlant d'un autre sujet en m'intéressant à eux, en leur disant que je suis fier d'eux et qu'ils sont bons, qu'ils sont capables (L465-467<sup>4</sup>) ». En démontrant verbalement son intérêt à ses élèves, l'enseignant réduit la distance psychologique qu'il pourrait y avoir entre lui et ses apprenants. S'en suit la manifestation à *s'engager dans des conversations avec les apprenants*. Le participant explique que les apprenants veulent parler entre eux et que le professeur se mêle à la conversation leur expliquant les tours de parole. « (Q3-2) C'est mon tour de parler, vous m'écoutez. Vous allez avoir vous-même le temps de parler et de communiquer (L327-329) ». Enfin la dernière manifestation de la dimension des comportements V présente dans la RP des participants du Québec est de *s'adresser aux étudiants* ; cela peut se manifester par le fait de connaître le nom des apprenants ainsi que par le fait de connaître ses apprenants en discutant avec eux, en s'adressant à eux. Le participant de la séance 4 explique que lorsqu'un apprenant a de la difficulté avec la matière, il va

---

<sup>3</sup> Le codage des participants se lit comme suit : la lettre indique la province ou communauté autonome à laquelle appartient le participant, le premier chiffre étant le numéro du verbatim auquel il a participé et le deuxième chiffre étant le numéro du participant. Par exemple, Q1-1 correspond au premier participant du premier verbatim du Québec.

<sup>4</sup> Ce code indique les lignes où se trouve l'extrait dans le verbatim.

apprendre à connaître l'apprenant. « (Q4-1) Ouais, et souvent une piste de solution qu'on va donner aux enseignants qui ont de la difficulté avec un ou des élèves, c'est d'apprendre à les connaître, parce qu'en apprenant à les connaître il y a un lien émotif qui va se créer (L451-454). »

#### 4.1.2 Manifestations des comportements non verbaux

Les verbatim des participants québécois permettent d'identifier 7 manifestations NV (sur un total possible de 8) de l'immédiateté enseignante. La manifestation des *expressions faciales* est facilement identifiable dans les dessins des participants québécois. Un sourire ou une moue sont dessinés dans les cercles représentant les visages dans les dessins des futurs enseignants québécois. Une participante explicite l'affabilité qu'elle démontre à ses élèves lorsqu'elle sourit, un comportement associé à la manifestation des *expressions faciales* : « (Q1-2)... tandis qu'avec un sourire t'es accueillante, t'es comme posez-moi des questions (L35-36) ». L'autre participante de cette entrevue explicite une autre manifestation de la dimension des *comportements NV* en référant aux *gestes* présents dans leur dessin représentant l'immédiateté. De fait, le dessin de cette dyade montre l'enseignant les bras vers le haut. Afin de représenter les *déplacements*, les dyades de participant ont fait des flèches au sol partant de l'enseignant. Ces flèches couvrent toute la classe. Dans les dessins de la RP des futurs enseignants québécois, la manifestation du *regard* ou « *eye contact* » est représentée

graphiquement par des yeux qui regardent en direction des élèves présents dans la classe.

Quoique non présent dans les dessins des participants québécois, le *paraverbal* est une manifestation rapportée lors de l'entretien d'explication du dessin. Plus précisément, il s'agit du ton de la voix. Une participante fait allusion au fait de ne pas crier en classe. Elle dit : « (Q1-2) tsé, je crie pas après mes élèves et tout, sauf que je que c'est important de créer quelque chose avec les étudiants et cela se fait la porte fermée (L24-27) ». À cet effet, celle-ci précise que fermer la porte de sa classe lui permet de créer une ambiance et un climat de classe sain ou, en d'autres termes, facilitateur de l'apprentissage.

Dans l'entretien 2, l'habillement de l'enseignant retient l'attention. L'habillement fait partie de la dimension des *comportements NV*. Le participant et la participante clarifient l'élément *habillement* de leur dessin : « (Q2-2) [...] l'enseignant ne revêt pas nécessairement l'habit typique de l'enseignant. Il n'est pas super formel, il est vraiment plus flexible [...] ». « (Q2-1) tu n'es pas obligé d'être en veston cravate pour enseigner, tsé, ça rapproche des étudiants. (L210-215) ».

#### 4.1.3 Manifestations des comportements d'adaptation de la classe

La troisième dimension — *Comportements d'adaptation de la classe* — découle de la catégorie laissée ouverte lors de l'analyse des données. Les *comportements d'adaptation de la classe* correspondent à des modifications physiques de la classe (décorations, plantes, affiches, musique, etc.) dans un but non pas pédagogique mais plutôt dans un but de réduction de la distance physique et psychologique entre l'enseignant et ses apprenants. Les *comportements d'adaptation de la classe* font en sorte que l'enseignant peut s'intéresser aux apprenants et avoir une proximité avec eux sans que cela passe par des comportements V ou NV de la part de l'enseignant même. En fait, les comportements d'adaptation correspondent à une forme de comportements NV, comme des archétypes, à la différence qu'ils sont effectués en amont à la situation d'enseignement par l'enseignant.

Les deux manifestations de *comportements d'adaptation de la classe* présentes dans les dessins des participants québécois sont celles de la plante et de la musique. La participante Q1-1 tient ces mots : « (Q1-1) ça fait du bien d'avoir des plantes quelque part [...] oui, ça va avec la musique, ça va avec mettre ça accessible, agréable un peu comme à la maison se sentir bien (L84 et L88). » L'ajout de plantes, musique, décoration, etc. permet la création d'une atmosphère de classe non anxiogène et, par conséquent, propice à la réduction de la distance psychologique entre l'enseignant et ses apprenants. Une autre manifestation en lien avec la dimension des comportements

d'adaptation de la classe est *l'autodivulgation par la décoration de la classe par l'enseignant*. L'autodivulgation (*self-disclosure*) constitue un comportement d'immédiateté V. Dans le contexte de l'éducation, l'autodivulgation est un processus conscient et délibéré où l'enseignant divulgue des aspects professionnels ou pratiques, du point de vue personnel sur le monde ou des bribes d'histoire personnelle en réponse aux événements qui ont cours dans la classe (Rasmussen et Mishna, 2008, p.192). À titre d'exemple, l'enseignant peut relater ce qu'il a fait lors de la fin de semaine à ses élèves. La particularité de la manifestation explicitée dans le cas présent est que la participante Q1-3 explique spécifiquement ce qu'est pour elle l'autodivulgation par la décoration de sa classe. Elle divulgue un peu de ses goûts et intérêts à ses élèves par la modification de sa classe. La participante Q1-3 tient ces propos sur la décoration de sa classe : « (Q1-3) c'est comme un peu m'ouvrir aux gens [...]. Tsé, les gens savent de par mes livres de par mes décorations que j'ai chez moi qui je suis comme personne et ça crée des contacts, ça rend ça plus facile que si tu rentres dans une classe neutre où est-ce qu'il n'y a rien : c'est beaucoup plus difficile de connaître le prof (L307-311). » Cet extrait permet d'explicitier la distinction qui peut être faite entre des comportements V d'immédiateté (*autodivulgation*) et des comportements d'adaptation de la classe (*autodivulgation par la décoration*), donnant ainsi plus de profondeur à la RP que les futurs enseignants de L2 québécois se font de l'immédiateté enseignante.



Une partie des comportements d'immédiateté de la dimension *Comportement d'adaptation de la classe* recensés dans les entretiens sont catégorisés sous l'appellation *zone de sécurité*. L'immédiateté enseignante comprend des comportements réduisant la distance psychologique et physique entre l'enseignant et ses apprenants. En créant une zone de sécurité favorisant les apprentissages dans sa classe, l'enseignant réduit la distance psychologique entre lui et ses apprenants. La participante Q3-2 explique comment créer cette zone de sécurité : « (Q3-2) il y a un coin où il [l'élève] peut relaxer ici. Il y a le coin lecture, il y a des fleurs autour pour avoir un aspect quand même vivant. C'est quelque chose qui va être pour certains thérapeutique et pour d'autres, relaxant. Il y a de la musique pour créer un environnement qui va être calme et qui va mettre l'élève à l'aise (L255-258) ». De fait, « (Q3-1) c'est important aussi de créer une zone de sécurité avec le *affective filter*<sup>5</sup>, surtout dans un contexte de langues secondes. C'est un environnement spécial quand même, c'est un cours d'anglais. Quand on est en anglais, on est en anglais, ce n'est pas pour être caché ou dérangé de ce qui se passe, plus pour permettre ce cocon-là, pour permettre aux élèves d'être libres à eux même dans le cours d'anglais pis de pas avoir peur de parler » « (Q3-2) pour ne pas risquer qu'ils [les apprenants] se créent une

---

<sup>5</sup> *Affective filter* ou filtre affectif : Selon Krashen (1982), le filtre affectif est un ensemble de variables affectives (motivation, confiance en soi, anxiété et trait de personnalité) pouvant avoir un rôle facilitant (s'il est bas) dans l'acquisition des L2 au contraire entraver l'acquisition des L2 (s'il est élevé). L'enseignant peut jouer sur ces variables afin de faire baisser le filtre affectif et faciliter ainsi l'acquisition de la L2.

barrière justement avec *l'affective filter*, ils ne vont pas être stressés, ils ne vont pas être gênés (L264-271) ».

Un *comportement d'adaptation de la classe* pour créer la zone de sécurité est le rituel de bienvenue. Par exemple, « la pancarte qui est sur la porte, c'est pour donner l'opportunité à l'élève quand il rencontre l'enseignant à l'extérieur de la classe de choisir de créer un lien avec son enseignant que ce soit par un câlin, une petite danse comique ou un *fistbump*. Ça permet aussi à l'enseignant de voir l'état de son élève dans le sens où, si un élève est super agité, on va le voir tout de suite et si un élève se sent un petit peu plus en retrait cette journée-là, ben l'enseignant va pouvoir se faire une vue d'ensemble de sa classe pis s'adapter en conséquence (Q2-3, L199-205). » Cette manifestation de la dimension d'adaptation de la classe est présente dans le dessin de l'entrevue 2, mais afin de bien saisir de quoi il s'agit sur le dessin, l'explication du participant fut nécessaire.

Les dessins de 3 des 4 séances de dessin-entretien avec les futurs enseignants de L2 québécois incluent une porte ouverte. Dans l'entrevue 2, les participants mentionnent que bien que la porte soit représentée comme fermée dans le dessin, elle peut toujours être ouverte : « (Q2-1) tu as la porte qui est fermée, mais elle pourrait toujours être ouverte, ce qui nous permet d'aller à l'extérieur et de vivre une expérience concrète et

de permettre l'expérience... (L191-193) ». Cette manifestation de la classe ouverte est présente dans les dessins de la RP des futurs enseignants québécois.

#### 4.1.4 Noyau de la représentation professionnelle québécoise

Le sous-objectif n° 1 de la recherche propose d'identifier le noyau de la représentation professionnelle entretenues par les futurs enseignants québécois. En lumières des résultats et des manifestations présentes dans la collecte de données, la présente section fait état du noyau de la RP.

Le noyau de la RP est identifiable du fait que les éléments sont rapportés et endossés par la majorité des participants (Moliner, 1989). Dans le cas du dessin-entretien, il peut être avancé que le noyau est identifiable du fait que les éléments sont révélés (inconsciemment) par le dessin et explicité par l'entrevue. Ces éléments du noyau se rapportent aux manifestations du *sourire*, du *regard*, de *l'encouragement à l'oral*. De plus, le ton de la voix et les déplacements dans la classe sont des comportements d'immédiateté qui, selon les participants québécois, aident à l'élaboration d'un lien de confiance avec les apprenants. À l'instar des classifications de Mehrabian (1981) et d'Andersen, Andersen et Jensen (1979), les participants québécois disent que d'utiliser des comportements V et NV aide à la création d'un climat de classe propice à l'enseignement. Le portrait de la RP des dyades québécoises est donc teinté par la recherche d'un climat de classe sain ou facilitateur d'apprentissage. Un autre élément

présent dans le noyau de la RP des futurs enseignants québécois est les comportements d'adaptation de la classe. Les participants québécois explicitent l'utilité d'affiches, de musique et de plantes qui n'ont pas de liens pédagogiques avec la matière enseignée présentes dans leur classe, celles-ci servant entre autres à mieux connaître les goûts ou les sentiments de leurs élèves.

#### 4.2 Représentation de l'immédiateté enseignante des participants catalans

Les séances de dessin-entretien tenues en Catalogne ont fait émerger un nombre total de 16 manifestations de l'immédiateté enseignante. Parmi celles-ci, 5 sont des manifestations de comportements V et 11 sont des manifestations de comportements NV. Les comportements d'adaptation de la classe ne sont ressortis ni dans les dessins, ni dans les entretiens réalisés auprès des futurs enseignants d'ALS catalans. Le tableau 5 fait état du portrait global des dimensions et des manifestations de la RP de l'immédiateté enseignante qu'entretiennent les participants catalans.

Tableau 5. *Dimensions et manifestations des RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants d'anglais L2 catalans.*

Dimensions	Manifestations	Dessin collectif	Verbatim	Total
Comportements V	Encouragement à l'oral	X	X	5
	Autodivulgence (p. ex. : <i>exemples personnels</i> )			
	Humour	X	X	
	S'engager dans des conversations		X	
	S'adresser aux étudiants (connaître leur nom)			
	Contact visuel ( <i>eye contact</i> )	X	X	11

Comportements NV	Déplacements (p. ex. circuler, aller voir tous les élèves, s'arrêter près d'un élève)	X	X	
	Expressions faciales (p. ex. sourire, baboune)		X	
	Position du corps (p. ex. s'abaisser à la hauteur de l'élève)			
	Gestes (p. ex. gestes de la main) et mouvements (p. ex. bras ouverts)	X	X	
	Paraverbal (p. ex. ton de la voix, ne pas crier après les élèves)	X	X	
	Habillement (style <i>casual</i> )			
	<i>Langage corporel (Body language)</i>	X	X	
Comportements d'adaptation de la classe (Atmosphère)	Organisation spatiale (quatre pupitres/flot)			0
	Création d'une ambiance non anxiogène (Plantes, musique)			
	Autodivulgation (décorations)			
	Aires spécialisées (p. ex. coin lecture, stations de coopération, aire de tranquillité)			
	Zone de sécurité pour la prise de risque en L2			
	S'engager auprès des étudiants (p. ex. rituel de bienvenue, liste des intérêts)			
	Classe ouverte			
Total			16	

Les sous-sections qui suivent étayent la RP qu'entretiennent les participants catalans de l'immédiateté enseignante.

#### 4.2.1 Manifestations des comportements verbaux

Des 16 manifestations totales, un total de trois peuvent se catégoriser dans la dimension comportements V. Sur ces trois manifestations de comportements V, deux sont explicitement illustrées dans les dessins des futurs enseignants soient : les encouragements à l'oral et l'humour. Les participants ont écrit en lettres moulées et

colorées ces mots (encouragement et humour) en espagnol et en anglais. La troisième manifestation de comportement V est *s'engager dans des conversations*. Bien qu'ils n'aient pas représenté graphiquement cette manifestation dans leurs dessins, les participants catalans l'ont exprimée verbalement dans leurs entretiens collectifs. Les participants catalans explicitent que sans ces différentes manifestations V, il serait plus difficile de créer un bon environnement de classe propice aux apprentissages. Grâce au<sup>6</sup> « (C1-1)<sup>7</sup> *body language, listening, voice tone, proactive attitude, resources, encouragement, divergent mind, support and humor (lecture par la participante des mots écrits sur le dessin collectif de cet entretien)* et [...] sans cette attitude il ne serait pas possible d'avoir un bon environnement avec un bon *well-being*, une atmosphère chaleureuse et une cohésion de groupe. (L11-22) (Traduction libre). »

#### 4.2.2 Manifestations des comportements non verbaux

Des 11 manifestations NV mentionnées par les participants catalans, 5 sont illustrées dans les différents dessins collectifs (contact visuel, déplacements, gestes, paraverbal, langage corporel). En plus, 6 des manifestations NV sont rapportées dans les verbatim (contact visuel, déplacements, expressions faciales, gestes, paraverbal, langage corporel). De fait, des comportements NV comme le regard, les gestes, l'expression faciale ou le déplacement physique sont absents du dessin illustrant la RP de

---

<sup>6</sup> Les citations dans cette section sont une traduction libre de l'auteure de l'espagnol au français.

<sup>7</sup> Les mots en *italiques* sont en anglais dans le texte original

l'immédiateté enseignante des participants catalans ; ces derniers nomment toutefois lesdits comportements lors de l'entretien. Dans la citation qui suit, les participants de l'entretien 1 nomment différentes manifestations NV de l'immédiateté, qu'ils englobent sous l'expression *body language*. « (C1-2) Pour simplifier ou pour englober tout, nous avons utilisé des concepts par exemple *body language* incluant les gestes des mains, les expressions faciales, le regard et le déplacement physique dans la classe alors tout est englobé ici. (L62-65) (Traduction libre) ».

#### 4.2.3 Noyau de la représentation professionnelle catalane

Le sous-objectif n° 2 de la recherche propose d'identifier le noyau de la représentation professionnelle entretenue par les futurs enseignants catalans. La présente section explicite le noyau de la RP des futurs enseignants catalans.

Les éléments du noyau de la RP des participants catalans se rapportent à des comportements NV soient le contact visuel, le regard, les déplacements dans la classe et le langage corporel. De plus, ces comportements d'immédiateté, selon les participants catalans, aident à avoir un bon environnement de classe, une atmosphère chaleureuse et une cohésion de groupe. À l'instar de ce que disent les auteurs Mehrabian (1981) et Andersen, Andersen et Jensen (1979), pour les participants catalans, utiliser des comportements V et NV d'immédiateté aide à la création d'un climat de classe propice à l'enseignement. Un élément qui diffère dans le noyau de la

RP des futurs enseignants catalans en opposition au noyau de la RP des futurs enseignants québécois est les comportements d'adaptation de la classe. Les participants catalans n'ont pas dessiné, ni exprimé verbalement cette dimension lors de la cueillette de données, contrairement à leurs vis-à-vis québécois.

#### 4.3 Comparaison des portraits des RP du Québec et de la Catalogne

L'objectif principal de la présente recherche est de comprendre les RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de langues secondes québécois et catalans. Le sous-objectif n° 3 de la recherche propose de comparer les représentations professionnelles entretenues par les uns et les autres. Le tableau 6 ci-dessous rapporte les portraits globaux de la RP d'immédiateté enseignante obtenus et en permet la comparaison.

Tableau 6. *Comparaison des dimensions et manifestations des RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants d'anglais L2 du Québec et de la Catalogne*

Dimensions	Manifestations	Québec		Catalogne	
Comportements V	Encouragement à l'oral		1	x	3
	S'ouvrir aux élèves (p.ex. <i>disclosure</i> )	x			
	Humour			x	
	S'engager dans des conversations			x	
Comportements NV	Contact visuel ( <i>eye contact</i> )	x	7	x	6
	Déplacements (p.ex. circuler, aller voir tous les élèves, s'arrêter près d'un élève)	x		x	
	Expressions faciales (p. ex. sourire, baboune)	x		x	
	Position du corps (p.ex. s'abaisser à la hauteur de l'élève)	x			
	Gestes (p. ex. gestes de la main) et mouvements (p. ex. bras ouverts)	x		x	
	Paraverbal (p. ex. ton de la voix, ne pas crier après les élèves)	x		x	



	Habillement (style <i>casual</i> )	x			
	<i>Langage corporel (Body language)</i>			x	
Comportement d'adaptation de la classe	Îlots (de quatre pupitres/tables)	x	7		0
	Plantes	x			
	Décorations	x			
	Aires spécialisées (p. ex. coin lecture, stations de coopération, aire de tranquillité)	x			
	<i>Bulle</i> de l'anglais	x			
	Fiches (p. ex. rituel de bienvenue, liste des intérêts)	x			
	Classe ouverte	x			

Globalement, le tableau 5 permet de constater que les futurs enseignants de L2 catalans et québécois rapportent, en termes de RP d'immédiateté enseignante, des comportements V et NV quasi similaires, et dans leurs dessins, et dans leurs entrevues. Leur RP se distinguent cependant au niveau la dimension *comportements d'adaptation de la classe* puisque lesdites manifestations ne sont pas présentes ni dans le dessin ni dans l'entretien des futurs enseignants de L2 catalan comparativement aux futurs enseignants de L2 québécois. Les prochaines sections feront état des similitudes et des différences entre la RP québécoise et la RP catalane.

#### 4.3.1 Comparaison de la dimension comportements verbaux

La comparaison des manifestations d'immédiateté des participants québécois et catalans révèle aussi des distinctions plus fines des RP d'immédiateté chez l'un et l'autre des deux groupes de participants. Quoique peu nombreuses, ces distinctions ne semblent pas pour autant anodines. Ainsi, les participants catalans identifient deux manifestations V de l'immédiateté enseignante — l'humour et les encouragements

donnés oralement — alors que les participants québécois identifient seulement l'ouverture à l'élève (en anglais, *self-disclosure*), ou ces (courts) moments où l'enseignant révèle un peu de lui (Sorensen, 1989) en parlant, par exemple, de ses passe-temps, de son animal de compagnie ou de sa famille et de ses amis.

Dans leur représentation graphique ou dessin de la RP de l'immédiateté enseignante, les futurs enseignants québécois ont recours à une classe où les pupitres des élèves sont répartis en îlots et où l'enseignant se déplace vers et auprès de ses élèves. Certains participants québécois illustrent même l'enseignant comme un cœur se déplaçant dans la classe. Les participants catalans quant à eux utilisent la métaphore du pilier et de la balance pour représenter l'immédiateté enseignante. L'image du pilier évoque « la force, le soutien et la stabilité » alors que la balance peut être associée à « l'équité, à l'impartialité, à la justice et au jugement » (Régimbeau, 2004). L'utilisation symbolique de ces deux métaphores illustre ou suggère une RP de l'immédiateté enseignante moins souple de la part des participants catalans en comparaison à celle des participants québécois. Cela ne signifie toutefois pas que les futurs enseignants catalans soient plus distants ou sévères avec leurs apprenants ; cela ne signifie pas non plus qu'ils affichent au quotidien une proximité plus mitigée avec leurs élèves que leurs collègues québécois. Ces éléments de RP seraient, selon nous, des valeurs sous-jacentes à la RP d'immédiateté enseignante que la technique de dessin-entretien permet de mettre en lumière.

#### 4.3.2 Comparaison de la dimension comportements non verbaux

Au Québec et en Catalogne, les futurs enseignants de L2 signalent que c'est en adoptant des comportements NV tels que les contacts visuels, les sourires, les variations du ton de la voix ou les déplacements dans la classe que l'enseignant peut faire preuve d'immédiateté. Deux éléments de la dimension des manifestations des comportements NV de la RP des participants québécois divergent d'avec la RP catalane. Il est question de l'habillement (d'un style davantage décontracté ou *casual*) et la position du corps (p. ex., s'agenouiller pour se mettre à la hauteur de l'élève). Les participants québécois mettent en exergue ces comportements NV spécifiques comme étant vecteurs d'une atmosphère d'apprentissage détendue. Bref, des différences de RP d'immédiateté enseignante sont observées de part et d'autre des cultures à l'étude.

#### 4.3.3 Comparaison de la dimension comportements d'adaptation de la classe

La principale différence entre la RP de l'immédiateté enseignante du Québec et celle de la Catalogne est la dimension *Comportements d'adaptation de la classe*. Les enseignants de L2 québécois ont recouru, lors de l'illustration de leur RP d'immédiateté, à des affiches ou à d'autres types de support visuel pour rendre la L2 plus accessible dans leur classe. Dans le cas des participants québécois, le support visuel n'a pas qu'une fonction éducative. En effet, dans les discours des participants québécois il est clairement relevé et mis en évidence que les décorations, musique, les coins spécialisés,

les plantes servent à ce que les apprenants se sentent confortables en classe, un peu comme à la maison. Cette autodivulgarion par la décoration permet aux enseignants de se dévoiler et de réduire la distance psychologique entre eux et leurs apprenants, affranchissant ainsi les apprenants d'émotions négatives ou des effets négatifs d'un filtre affectif élevé (Krashen, 1982).

Contrairement à la RP des participants catalans, la dimension *Comportements d'adaptation de la classe* est présente dans le noyau des RP pour les participants québécois. L'instauration d'un climat de classe sain et d'une « zone sécurisée » pour leurs apprenants est bien présente dans la RP des futurs enseignants de L2 québécois. De fait, « le climat dans lequel se fait l'apprentissage [...] constitue une variable sur laquelle il est possible d'intervenir afin d'instaurer un environnement propice au dialogue pédagogique » (Claux et Tamse, 1997, p. 35). En adoptant des comportements d'adaptation de la classe, les enseignants réduisent l'anxiété langagière<sup>8</sup>. Ce type d'anxiété peut être réduite notamment par la création d'une zone sécurisée (Arnold, 2006) et, ce faisant, l'enseignant de L2 amène l'apprenant à avoir moins peur de prendre des risques dans la langue cible. L'enseignant de L2 peut créer cette zone sécurisée en ayant recours à des comportements d'immédiateté (Witt, Shrodt et Turman, 2010).

---

<sup>8</sup> Anxiété langagière : Anxiété spécifique au processus d'apprentissage d'une L2. L'apprenant se sent démuni face à l'apprentissage de la L2 et cela résulte en des difficultés à s'exprimer en classe ou à exécuter les tâches demandées. La relation avec l'enseignant de L2 peut être affectée puisque l'apprenant ne comprend pas ce qui lui ait dit en classe (MacIntyre et Gardner, 1989).

#### 4.4 Discussion

Les RP se construisent en concordance avec les valeurs et les normes du milieu de pratique (Abric, 2011) ou, autrement dit, de la culture professionnelle. En lien avec le milieu professionnel, les RP agissent comme sources de justification des actes et des décisions professionnelles (Blin, 1997), permettant ainsi à l'individu de se légitimer aux yeux des membres du milieu professionnel auquel il appartient et, éventuellement, auprès des autres groupes sociaux avec lesquels il est appelé à interagir et travailler (Abric, 1993).

Il se pourrait qu'un élément institutionnel ait contribué à la présence de la dimension comportement d'adaptation de la classe dans le noyau de la RP des futurs enseignants de L2 québécois. Ainsi, un regard sur les programmes de formation initiale des deux universités à l'étude révèle qu'une différence de cursus réside dans un cours de *curriculum* offert dans l'université québécoise; ce cours est un cours de communication avancée (*Advanced Oral Communication—PDG1072*). Dans ce cours, les futurs enseignants québécois apprennent à se positionner dans la classe, à moduler le ton de leur voix, leurs expressions faciales et à disposer de leurs espaces physiques d'enseignement. Il n'y aurait pas d'équivalent dans le programme de l'université catalane. À la lumière de la lecture des *curricula* respectifs, le thème de l'immédiateté enseignante ne serait pas abordé dans le cadre de la formation des futurs enseignants

de L2 en Catalogne. Le cours de communication — *Advanced Oral Communication for Second Language Teachers* — offert aux futurs enseignants de L2 à l'Université du Québec à Trois-Rivières comporte une partie importante en lien avec la communication NV, dont les dimensions paraverbales et non verbales de la communication dans la classe de L2. En outre, les futurs enseignants québécois sont aussi, de par ce cours, conscientisés aux artefacts (en tant que comportements NV), ce qui aiderait à expliquer l'émergence de la dimension unique au Québec, les *comportements d'adaptation de la classe*. Cette dimension spécifique au Québec met en évidence l'importance du milieu physique rapportée par les participants québécois pour développer l'immédiateté enseignante. En somme, les résultats de la présente recherche rejoignent ceux de Gazaille et coll. (2017 ; 2009), qui avancent que la RP de la présence enseignante — un concept qui englobe l'immédiateté enseignante — varie en fonction de l'université d'attache ou, en d'autres termes, de l'appartenance institutionnelle.

Enfin, la comparaison des résultats des deux RP rejoint les résultats de Özmen (2011) et mène à constater, comme lui, que « les comportements d'immédiateté NV constituent des comportements culturels qui affichent des différences d'une culture à l'autre » (traduction libre). Cela est d'autant plus vrai par le choix de l'utilisation d'une iconographie plus qu'une autre de la part des participants des cultures à l'étude. En effet, la représentation graphique permet de révéler le subconscient et ainsi faire

émerger la représentation (Moliner, 1996). De plus, l'illustration choisie en tant que discours concerne l'histoire culturelle de ceux qui optent pour cette représentation (Régimbeau, 2004). Ainsi, l'image du pilier comme représentation de l'enseignant utilisée par les participants de la Catalogne serait imputable à la culture des participants et à la culture professionnelle auxquelles ils appartiennent. Il en va de même pour la représentation des Québécois, où l'habillement de l'enseignant est décontracté et les pupitres sont placés en flots. Ces représentations graphiques de l'immédiateté ont émergé des RP, celle-ci se construisant à l'aulne de la culture et des interactions professionnelles avec la culture d'enseignement.

Dans ce chapitre il a été question des résultats des différentes dimensions de l'immédiateté enseignante tant du côté québécois que catalan. La comparaison des RP des deux cultures à l'étude a été présentée. Finalement, une analyse des distinctions et similitudes des RP du Québec et de la Catalogne a été étayée.

## **CHAPITRE V**

### **CONCLUSION**

Ce dernier chapitre du mémoire présente les conclusions de la recherche. Les grandes sections de l'étude sont rappelées. Une fois les limites de la recherche mentionnées, de nouvelles pistes de recherche sont évoquées. Finalement, les principaux résultats de recherche sont rappelés.

#### 5.1 Rappel de la recherche

La présente recherche portait sur les RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de langues secondes québécois et catalans. La problématique de recherche découlait des constats suivants : apprendre une L2 peut être anxiogène pour les apprenants ; les enseignants de L2 peuvent réduire cette anxiété langagière en ayant recours à des comportements d'immédiateté ; les comportements d'immédiateté enseignante se construisent en amont et en aval de la formation initiale de l'enseignant de L2 et font partis de l'identité professionnelle. La question générale de recherche posée se lisait comme suit : Quelle représentation professionnelle de l'immédiateté enseignante les futurs enseignants de langues secondes du Québec et de la Catalogne entretiennent-ils ?



Le cadre de référence de la recherche a explicité les concepts de représentation professionnelle (RP) et le concept de l'immédiateté enseignante. Les objectifs de recherche furent ensuite posés. L'objectif principal de recherche était de comprendre la RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de L2 québécois et catalans et les objectifs de spécifiques de recherche s'énonçaient comme suit : 1) identifier le noyau de la RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de L2 Québécois 2) identifier le noyau de la RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de L2 Catalans, et 3) comparer les portraits des RP des deux contextes à l'étude. La démarche méthodologique choisie dans le cadre de recherche fut celle du dessin-entretien. Le traitement des données s'est fait en utilisant une analyse de contenu au sens de Bardin (2013). Les résultats suggèrent que les RP d'immédiateté enseignante varient en fonction de la culture et de l'appartenance institutionnelle. En apportant une meilleure compréhension de l'immédiateté enseignante dans les subtilités résidant dans la RP des deux contextes à l'étude, cette recherche a permis d'identifier des éléments du noyau de la RP d'immédiateté enseignante, ce qui a permis de dresser un portrait des RP des deux cultures à l'étude. La RP du Québec comporte plus de manifestations que celle de la Catalogne, tant au niveau des comportements V que NV. De plus, la dimension *comportement d'adaptation de la classe* est présente chez les participants québécois alors qu'elle ne fait pas partie de la RP des participants catalans. Les dessins et les verbatim ont permis une exploration authentique des RP entretenues par les participants des deux milieux.

## 5.2 Limites

Bien que la présente recherche respecte les critères et la rigueur d'une démarche scientifique qualitative en sciences humaines, le nombre restreint de participants à la recherche, le nombre d'universités représentées et le nombre de séances de dessin-entretien ne permettent pas de généraliser les portraits des RP obtenus à l'ensemble des futurs enseignants de L2 québécois et catalans. En d'autres termes, le nombre de participants constitue une limite de la présente étude. En effet, en raison des critères d'inclusion des participants à la recherche et de l'accessibilité restreintes aux participants catalans, il a été possible de récolter seulement deux dessins alors que ce nombre est de quatre pour le Québec. Plus de participants dans les deux contextes aurait contribué à enrichir le portrait des RP pour les deux cultures à l'étude. La méthodologie mise en œuvre n'ayant pas permis d'atteindre la saturation, c'est-à-dire le moment où « l'ajout de données nouvelles [...] n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié » (Muchielli, 2009), les portraits des RP doivent se comprendre comme des RP spécifiques aux participants de cette recherche.

Par ailleurs, les critères d'inclusion des participants à l'étude se limitaient aux futurs enseignants ayant plus de trois ans de formation. Il y aurait eu intérêt à dresser un portrait des RP à l'entrée dans le programme afin d'identifier les obstacles ou facilitateurs à l'apprentissage des futurs enseignants dès le début de leur formation. En lien avec ce

qui précède, vérifier les impacts d'un cours de communication NV dans la formation des futurs enseignants permettrait aux institutions de mieux comprendre et influencer la construction de ladite la RP que les futurs enseignants de L2 se font de l'immédiateté enseignante avant et après ce cours

Une limite de cette recherche concerne les éléments périphériques de la RP, qui restent à identifier. À cette fin, une étude comparant le dessin collectif aux dessins individuels et leurs entrevues respectives pourrait aider à l'identification desdits éléments périphériques. De plus, une augmentation du nombre de participants dans les deux cultures à l'étude aurait permis une meilleure saturation des données et une meilleure identification des éléments centraux et périphériques du noyau des RP de l'immédiateté enseignante québécoise et catalane

Une autre limite de la recherche réside dans la méthodologie et, plus précisément, dans les questions du groupe de discussion. Certains éléments de la RP peuvent être oubliés lors de l'explication du dessin collectif. Ces éléments peuvent être pertinents à la compréhension de la RP des participants. D'une part, il faudrait peut-être prévoir plus de questions concernant les éléments de RP ou prévoir une deuxième rencontre le lendemain ou quelques jours plus tard afin que la chercheuse ait le temps de commencer son analyse des dessin collectifs. La chercheuse pourrait ainsi poser des questions plus pointues concernant les éléments de RP qui auraient besoin d'être explicités ou étayés.

D'autre part, il aurait été intéressant de procéder à une étude pilote afin de bonifier les questions pour le groupe de discussion du processus de dessin-entretien.

### 5.3 Pistes de recherche

Une voie de recherche à explorer serait de comparer la RP de l'immédiateté enseignante dans deux universités du Québec. De façon à vérifier que le cours Advanced Oral Communication aurait eu une influence sur la RP des participants du Québec à l'étude, l'influence du cours et de la formation initiale sur la RP des participants pourrait être observée et documentée. En lien avec la collecte de données, le regard des superviseurs de stage et celui des enseignants associés auraient pu être des apports intéressants à l'égard du portrait de l'immédiateté enseignante en enseignement des L2.

D'autres voies sont à explorer à partir des résultats obtenus ou même à partir de la problématique élaborée. Il serait, par exemple, pertinent d'élargir cette recherche aux quatre contextes de majorité fragile nommés par Mc Andrew (2010). Afin d'étayer un portrait plus complet des RP des futurs enseignants de L2 en contexte de majorité fragile, il serait pertinent d'étendre cette étude à des universités en Belgique et en Irlande du Nord afin que le portrait soit plus complet. Les constats dégagés par la présente recherche devraient permettre à d'autres chercheurs de poursuivre l'étude sur

les RP de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de L2 en contexte de majorité fragile.

## 5.2 Conclusion

Un apport majeur de cette recherche est le caractère innovant de sa méthodologie. Nous pensons que l'utilisation du dessin-entretien vient ajouter à la compréhension des RP de l'immédiateté enseignante. Cet outil, peu utilisé pour l'exploration des RP, a permis de mettre en exergue les subtilités des manifestations et des dimensions de l'immédiateté enseignant. Cette façon de faire novatrice aura permis un regard plus en profondeur sur les différentes dimensions des RP des deux cultures à l'étude.

Comme suite à l'analyse des données des séances de dessins-entretiens réalisées auprès de futurs enseignants catalans et québécois, l'ensemble des résultats obtenus contribue à dresser un portrait global des RP de l'immédiateté enseignante que se font les futurs enseignants de L2 du Québec et de la Catalogne. Les comportements V et NV étant culturellement déterminés, les RP d'immédiateté enseignante sont contrastées en ce sens. La dimension des *comportements d'adaptation de la classe* est mise en exergue dans la RP québécoise, montrant une prévalence pour ces comportements en situation d'enseignement de la L2. Quant à elle, la RP catalane met l'accent sur les comportements NV de l'immédiateté enseignante. Par ailleurs, les résultats mettent en

lumière les comportements auxquels les futurs enseignants de L2 de chacune des deux cultures à l'étude pourraient recourir pour développer leur immédiateté enseignante et instaurer un climat d'apprentissage positif. À la lumière des résultats obtenus, il serait souhaitable de former les futurs enseignants de L2 aux comportements de l'immédiateté enseignante. Il faudrait de plus préconiser une approche culturellement empathique pour la formation à l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de L2, les préparant ainsi à la réalité de plus en plus diversifiée des écoles.

## RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1993). Central System, Peripheral System: Their Functions and Roles in the Dynamics of Social Representations. *Papers on social representations*, 2(2), 75-78.
- Abric, J.-C. (2011). Pratiques sociales, représentations sociales. Dans Abric, J.-C (Éds), *Pratiques sociales et représentations* (pp.217-238). Paris : Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C., et Tafani, E. (1995). Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale : la représentation de l'entreprise. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 22-31.
- Andersen, J., Andersen, P., et Jensen, A. (1979) The measurement of nonverbal immediacy. *Journal of applied communication research*, 7(2), 153-180.
- Andersen, J. (1985) Nonverbal immediacy in interpersonal communication. Dans Siegman, A., et Feldstein, S. (Eds), *Multichannel integrations of nonverbal behavior* (pp. 1-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.
- Barabar, A., et Caganaga, C. K., (2015). Using Nonverbal Communication in Efl Classes. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10(2), 136-147.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bataille, M., Blin, J.-F., Jacquet-Mias C., et Piasser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 57-89.
- Birch, L., et Pétry, F. (2011). L'utilisation des groupes de discussion dans l'élaboration des politiques de santé. *Recherches qualitatives*, 29(3), 103-132.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Brian H. (1994). Les intérêts internationaux des gouvernements régionaux : désuétude de l'interne et de l'externe ? . *Études internationales*, 15(3).
- Cadet, L. (2007). La genèse des « journaux de bord d'apprentissage ». *Le français aujourd'hui*, 4(4), 39-46.
- Chen, T., et Chang, G. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37, 279-289.

- Chory, R. M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56(1), 89-105.
- Christensen L. J., et Menzel K.E. (1998). The Linear Relationship Between Reports of Teacher Immediacy Behaviors and Perceptions of State Motivation, and of Cognitive, Affective and Behavioral Learning. *Communication Education*, 47, 82-90.
- Christophel, D. (1990). The Relationship among Teacher Immediacy Behaviors, Student Motivation, and Learning. *Communication Education*, 39(3), 23-40.
- Claux, R., et Tamse, S. (1997). Le climat d'apprentissage : une variable médiatrice pour le dialogue pédagogique. *Québec français*, 106, 35-37.
- Deconchy, J. P. (1984). Systèmes de croyances et représentations idéologiques. Dans S. Moscovici (Éd.), *Psychologie sociale* (pp. 331-356) Paris : Presses universitaires de France.
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales : définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.
- Duchesne S., et Larose S. (2000). Les Comportements de tuteurs - enseignants et l'intégration des élèves aux études collégiales. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 571-600.
- Ely, C. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.
- Frymier, A. B., et Thompson, C. A. (1992). Perceived teacher affinity-seeking in relation to perceived teacher credibility. *Communication Education*, 41, 389-399.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London : Arnold.
- Gaudet S., et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gazaille, M. (2019). *Projective drawings and the emergence of future ESL teachers' professional representations: On the applicability of an analytic grid*. Communication présentée à la Clute Institute International Academic Conference, Hawaii, HA, USA.
- Gazaille, M., Charles, M., Wagener, A., Casanovas Catalá, M., Aminzadeh, R., Szubko, W., Spagnoli, F., et Páez Pérez, V. (2017, Janvier). *Foreign Language Teacher Candidates' Representations of Teacher Presence: An International Comparative Study*. Communication présentée à la 15<sup>th</sup> Hawaii Internationale Conference on Education, Hawaii, USA.



- Gazaille, M., Plouffe, M.- J., Gauthier, K., Gagnon, D., et McClintock, E. (2009). *Impact d'ateliers de techniques de jeu sur la préparation à communiquer devant un groupe : le cas de futurs enseignants d'anglais langue seconde*. Communication présentée au 77<sup>e</sup> colloque de l'Association francophone pour le savoir, Ottawa, Canada.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37(1), 40-53.
- Haley, M. H., et Ferro, M. S. (2011). Understanding the perceptions of Arabic and Chinese teachers toward transitioning into US schools. *Foreign Language Annals*, 44(2), 289-307.
- Horwitz, E., Horwitz, M., et Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Censo de Población y demografía 2020*. Madrid : Instituto Nacional de Estadística.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. *Les représentations sociales*, 5, 45-78.
- Johnson, S., et Miller, A. (2002). A cross-cultural study of immediacy, credibility, and learning in the US and Kenya. *Communication Education*, 51(3), 280-292.
- Kendrick, M., et McKay, R. (2004). Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 109-128.
- Kertesz-Vial, E. (2000). Filtre affectif, humour et pédagogie de l'italien. *Italies*, 4, 827-833.
- Kissau, S., Rodgers, M., et Haudeck, H. (2014). Foreign Language Teaching: an international comparison of teacher beliefs. *Research in Comparative and International Education*, 9(2), 227-242.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 51-79.

- Lac, M., Mias, C., Labbé, S., et Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 24, 133-145.
- Lapointe, J.-R., et Guillemette, F. (2012). L'apport de la MTE dans l'étude des stratégies de communication non verbale : un parcours méthodologique ajusté. Dans J. Luckerhoff, et F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 191-209). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, C., et Joncas, J. A. (2015). Le dessin-entretien : un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires. *Recherches qualitatives*, 34(1), 97-128.
- Lopez, G. I., Figueroa, M., Connor, S. E., et Maliski, S. L. (2008). Translation barriers in conducting qualitative research with Spanish speakers. *Qualitative Health Research*, 18(12), 1729-1737.
- MacIntyre, P. D., et Gardner, R. C. (1989). Anxiety and 2nd-Language Learning - toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P. D., et Gardner, R. C. (1994). The Effects of Induced Anxiety on Three Stages of Cognitive Processing in Computerized Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1 - 17.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative* (Ser. Paramètres). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2010) *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique – Catalogne – Irlande du Nord – Québec*. Nouvelle édition [En ligne]. Montréal, QC : Les Presse de l'Université de Montréal.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Sallinen, A., Fayer, J. M., et Barraclough, R. A. (1995). Nonverbal Immediacy And Cognitive Learning : A Cross Cultural Investigation, *Communication Education*, 44, 281-291.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communications of emotions and attitudes*. Belmont, CA : Wadsworth.
- Mietkiewicz, M.-C. (2005). S'il te plaît, dessine-moi tes grands-parents, le point de vue des petits-enfants sur les grands-parents, dans B. Schneider *et coll.* (Eds.), *Grands-parents et grands-parentalités* (pp. 103-118). Saint-Agne : Érès.
- Mietkiewicz, M.-C., et Wieder, C. (2005). Le vieil arbre et l'enfant ou comment les grands-parents introduisent à la vieillesse et à la mort, dans B. Schneider *et al.* (Eds.), *Grands-parents et grands-parentalités* (pp. 119-133). Saint-Agne : Érès.

- Mishler, E.G. (1986). *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge : Harvard University Press.
- Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 42, 759-762.
- Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 20, 5-14.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations sociales à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble.
- Moliner, P., Rateau, P., et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Monereo, C. et Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educacion XXI*, 17(2), 83-104.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Muchielli, A. (2009) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colins.
- Myers, S. A., Zhong, M., et Guan, S. (1998). Instructor immediacy in the Chinese college classroom. *Communication Studies*, 49, 240-254.
- Özmen, K. S. (2011). Perception of Nonverbal Immediacy and Effective Teaching among Student Teachers: A Study across Cultural Extremes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 865-881.
- Paquin, S. (2004). La paradiplomatie identitaire : le Québec, la Catalogne et la Flandre en relations internationales. *Politique et sociétés*, 23(2-3), 203-237.
- Paquin, S. (2005). Les actions extérieures des entités subétatiques : quelle signification pour la politique comparée et les relations internationales? *Revue internationale de politique comparée*, 12(2), 129-142.
- Piaser, A. (2000). La différence statutaire en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 4, 57-70.
- Plax, T., Kearney, P., McCroskey, J., et Richmond, V. (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy, and affective learning. *Communication Education*, 35, 43-55.
- Pogue, L. L., et AhYun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, 55(3), 331-344.

- Quinlisk, C. C. (2009). Nonverbal communication, gesture, and second language classrooms: A review. *Gesture* (pp. 37-56). New York, NY : Routledge.
- Régimbeau, G. (2004). Quelle iconographie pour l'histoire culturelle contemporaine? *Études de communication*, 27(1), 6-6.
- Richmond, V. P., et McCroskey, J. C. (2004). *Nonverbal behaviors in interpersonal relations* (5<sup>th</sup>Ed). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Robinson R. Y., et Richmond V. P. (1995), A cross-cultural comparison of instructor communication in American and French classrooms. *Communication Quarterly*, 53, 87-107.
- Roach, D., et Byrne, P. (2001). A cross-cultural comparison of instructor communication in American and German classrooms. *Communication Education*, 50, 1-14.
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53, 338-352.
- Savoie-Zajc L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (coord.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. (pp. 15-49) Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 5, 99-111.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33, 512-521.
- Sorensen, G. (1989). The relationships among teachers: Self disclosive statements, students perceptions, et affective learning. *Communication education*, 38, 259-276.
- Statistiques Canada (2017). *Le portrait linguistique en évolution, Recensement de 2016 : Évolution de la situation linguistique au Québec*. Série « Analyses ».
- Stock, C., Mares, S., et Robinson, G. (2012). Telling and re-telling stories: the use of narrative and drawing in a group intervention with parents and children in a remote aboriginal community. *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 33(2), 157-170.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au québec du xixe au xxie siècle : une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique* (Ser. Formation et profession). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Thweatt, K. S., et McCroskey, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47(4), 348-358.

- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF.
- Unrug, M.-C. (1974), *Analyse de contenu et acte de parole. De l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Éditions universitaires.
- Witt, P. L., Schrodt, P., et Turman, P.D (2010). Instructor immediacy: Creating connections conducive to classroom learning. Dans Fassett, D., et, Warren, J. (Éds). *The SAGE handbook of communication and instruction* (pp.201-219). Los Angeles, CA : SAGE Publication.
- Witt, P. L., Wheelless, L. R., et Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71 (2), 184-207.
- Zhang Q., et Oetzel J. G. (2006), Constructing and Validating a Teacher Immediacy Scale: A Chinese Perspective, *Communication education*. 55(2).
- Zhao, A., Guo, Y et Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97, 764-778.



## APPENDICE A

Formulaire de consentement Participants (Français et espagnol)

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

<b>Titre du projet de recherche :</b>	Représentations professionnelles de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de langues secondes : Étude comparative Québec-Catalogne.
<b>Mené par :</b>	Andréanne L.Nolin, Département des sciences de l'éducation, Maîtrise en éducation (didactique), Université du Québec à Trois-Rivières
<b>Sous la direction de :</b>	Mariane Gazaille, Département des langues modernes et traduction, Université du Québec à Trois-Rivières  Montserrat Casanova Català, Facultat de psicologia, educació y treball social, Universitat de Lleida

**Préambule**

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre les représentations professionnelles de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de langues secondes (L2), serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Le concept d'immédiateté enseignante tel que défini par Mehrabian (1981) se réfère à un ensemble de comportement verbaux et non-verbaux réduisant la distance physique et psychologique entre deux individus. Les comportements verbaux de l'immédiateté en classe peuvent être l'utilisation de l'humour, le dévoilement de soi ou la narration. Les comportements non verbaux de l'immédiateté peuvent se caractériser par le regard, le ton de la voix, les gestes



pour exprimer son accord (pouce en l'air, sourire, tape dans la main). Ces comportements dits immédiats permettent de réduire la distance entre l'enseignant et ses apprenants améliorant ainsi la relation entre les deux.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

### **Objectifs et résumé du projet de recherche**

Les objectifs de ce projet de recherche sont de mieux connaître les représentations professionnelles des futurs enseignants de L2. Cette connaissance permettra de mieux former lesdits futurs enseignants de L2 en ce qui a trait aux compétences professionnelles qu'ils ont à développer ainsi qu'à l'égard de l'immédiateté enseignante. L'immédiateté enseignante se définit comme l'ensemble des comportements qui permettent le rapprochement entre enseignants et apprenants.

### **Nature et durée de votre participation**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à une séance de dessin-entretien. Une séance de dessin-entretien peut avoir une durée de 2 heures. Les séances auront lieu sur le campus universitaire.

### **Risques et inconvénients**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 2 heures, demeure le seul inconvénient.

### **Avantages ou bénéfices**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des représentations professionnelles de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de langues secondes est le seul bénéfice prévu à votre participation.

### **Compensation ou incitatif**

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

### **Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par le chiffre qui sera attribué à votre dessin collectif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme mémoire, article scientifique, article professionnel ou communication dans un congrès, ne permettront pas d'identifier les participants.



Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse et ses deux directions de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites 5 ans après la passation des entretiens. Les dessins seront déchiquetés et les photos des dessins supprimées et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Comme participant à un groupe de discussion, vous connaîtrez l'identité des personnes participantes ainsi que les renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration pour conserver le caractère confidentiel de ces informations.

**Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier académique.

**Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec [andreeanne.inolin@uqtr.ca](mailto:andreeanne.inolin@uqtr.ca)

**Surveillance des aspects éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission].

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

**CONSENTEMENT****Engagement de la chercheuse ou du chercheur**

Moi, Andréanne L. Nolin m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

**Consentement du participant**

Je, \_\_\_\_\_ confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet Représentations professionnelles de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de langues secondes : Une étude comparative Québec-Catalogne. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière

---





satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Je consens à être enregistré

**J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche**

Participant :	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

**FORMULARIO DE INFORMACION Y DE CONSENTIMIENTO**

**Título del proyecto de investigación :**

Représentations professionnelles de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de langues secondes : Étude comparative Québec-Catalogne.

**Por :**

---

Maîtrise en éducation (didactique), Université du Québec à Trois-Rivières

Andréanne L.Nolin,  
Département des sciences de  
l'éducation,

**Con la dirección de :**

Mariane Gazaille, Département des langues modernes et  
traduction, Université du Québec à Trois-Rivières

Montserrat Casanova Català, Facultat de psicologia, educació y  
treball social, Universitat de Lleida

## **Preámbulo**

Vuestra participación a la investigación, que tiene con meta una mejor comprensión de las representaciones profesionales de teacher immediacy de los futuros profesores de lenguas segundas (L2), estaría muy apreciada. Sin embargo, antes de aceptar de participar a ese proyecto y de firmar el formulario información y de consentimiento, toman el tiempo de leer ese formulario. Les ayudará a entender lo que implica vuestra eventual participación a la investigación así podrán tomar una decisión informada.

Ese formulario puede contener palabras que no entienden. Les invitamos a preguntar todo lo que juzgan útil de preguntar a la investigadora responsable de ese proyecto. Que se sienten libre de pedir a la investigadora que le explica si una palabra o una información no es clara. Toman todo el tiempo necesario para leer y entender el formulario antes de tomar una decisión.

## **Objetivos y resumen del proyecto**

Los objetivos de ese proyecto de investigación son una mejor comprensión de las representaciones profesionales de los futuros profesores de L2. Ese conocimiento permitirá una mejor formación de los futuros profesores de L2 en conexión a las competencias profesionales que tienen que desarrollar con teacher immediacy. Teacher immediacy se define como todos los comportamientos que facilitan el acercamiento entre profesores y alumnos.

## **Duración de su participación**

Su participación a ese proyecto de investigación consiste en una sesión de dibujo-entrevista. Una sesión de dibujo-entrevista puede tener una duración de 2 horas. La sesión tendrá lugar en la Facultat de psicologia, educació y treball social en el Campus Cappont.

## **Riesgos e inconvenientes**

Ningún riesgos es asociado con su participación. El tiempo consagrado al proyecto, más o menos 2 horas es el único inconveniente.

## **Ventajas o beneficios**

La contribución al desarrollo de los conocimientos del tema de las representaciones profesionales de **teacher immediacy** de los futuros profesores de lenguas segundas es el único beneficio previsto a su participación.

### **Compensación o incitativo**

Ninguna compensación monetaria es acordada.

### **Confidencialidad**

Los datos recolectados por ese estudio son totalmente confidencial y no podrán en ninguno caso llevar a su identificación. Su confidencialidad será asegurada por el cifra que será atribuido a su dibujo colectivo. Los resultados de la investigación, que pueden estar utilizados en la tesis de master de la investigadora, artículo científico, artículo profesionales o comunicaciones en un congreso no permitieron de identificar a los participantes.

Los datos recolectados estarán conservado en una base de datos protegida por una contraseña. Las únicas personas que tendrán acceso son la investigadora y sus dos directoras de investigación. Todas esas personas han firmado un compromiso de confidencialidad. Los datos estarán destruidos 5 años después de las entrevistas. Los dibujos estarán destruidos y las fotos de los dibujos suprimidos y no estarán utilizados a otras fines que las descritas en el presente documento.

Como participante a un grupo de discusión, conocerán la identidad de las personas participando a la investigación además de los datos y opiniones compartidos en la discusión. Contemos en su colaboración para conservar el carácter confidencial de esas informaciones.

### **Participación voluntaria**

Su participación a esta investigación se hacer sobre una base voluntaria. Están completamente libre de participar o no, de rechazar de responder a una ciertas preguntas o de retirarse a todo tiempo y sin prejuicio y sin dar explicaciones. El hecho de participar o no a la investigación no tendrá consecuencias en su camino académico.

### **Responsable de la investigación**

Para obtener más información o para cualquiera preguntas sobre ese proyecto de investitgacion, pueden comunicar con andreanne.lnolin@uqtr.ca

### **Vigilancia de los aspectos éticos de la investigación**

Esta investigación es aprobado por el comité de ética de investigación con seres humanos de l'Université du Québec à Trois-Rivières y un certificado llevando el número [no de certificat] fue hecho el [date d'émission].

Para cualquiera pregunta o queja ética referente a esa investigación, deben comunicar con la secretaria del comito de investigación l'Université du Québec à Trois-Rivières, por teléfono (819) 376-5011, extension 2129 o por correo electrónico CEREH@uqtr.ca.

## **CONSENTIMIENTO**

### **Compromiso de la investigadora**

Yo, Andréanne L. Nolin me comprometo a proceder a esa investigación conformemente a todas las normas éticas que se aplican a los proyectos comportan la participación de seres humanos.

### Consentimiento del participante

Yo, \_\_\_\_\_ confirme haber leído y entendido la carta de información a propósito del proyecto Représentations professionnelles de l'immédiateté enseignante des futurs enseignants de langues secondes : Une étude comparative Québec-Catalogne. He entendido bien las condiciones, los riesgos y los beneficios eventuales de mi participación. Han respondido a todas mis preguntas a mi satisfacción. Tuve sufistamente tiempo para reflexionar en mi decisión de participar o no a esa investigación. Entiendo que mi participación en completamente voluntaria y que puedo decidir de retirar mi participación a todo momento y sin prejuicios.

Yo consiento a estar grabado

**Acepto libremente de participar a ese proyecto de investigación**

Participante :	Investigadora :
Firma :	Firma :
Nombre :	Nombre :
Fecha :	Fecha :

## APPENDICE B

### Guide de séance de dessin-entretien

#### Guide d'entrevue

##### Introduction

— Bienvenue, merci de votre participation. Aujourd'hui vous participerez à une session de dessin-entretien. La séance sera enregistrée puisque ce sont des données qui feront partie de mon mémoire de maîtrise. Le thème de cette recherche est l'immédiateté enseignante.

Qu'est-ce que l'immédiateté enseignante ?

L'immédiateté enseignante se sont les comportements qui font qu'un enseignant et ses élèves sont se sentent proches les uns des autres physiquement et psychologiquement.

Une séance de dessin entretien se déroule en quatre parties. La première partie sera un dessin individuel selon une consigne que je vous donnerai. La deuxième partie sera l'explication à tour de rôle de votre dessin. Ensuite, en collectif vous aurez à faire un dessin qui représente le concept en prenant en compte ce qui a été dit. Finalement, vous m'expliquerez les différents éléments du dessin collectif et pourquoi ces éléments représentent le concept. Je vous donnerai plus de détails à chaque partie de la séance.

##### Dessin individuel — 20 minutes

Pour le dessin individuel, vous aurez droit à tout le matériel présent sur la table : crayon de couleur, ciseau, colle, papier blanc, papier de couleur. Le but de ce dessin n'est pas d'évaluer la qualité artistique de votre œuvre, mais bien de comprendre le concept comment vous le représentez. Vous pouvez écrire des mots si un élément est difficile à représenter. Vous pouvez utiliser la langue de votre choix. Des questions ?

**Énoncé :** Illustrez, à l'aide d'un dessin la représentation que vous vous faites de l'immédiateté enseignante en classe de L2.

Si vous avez déjà enseigné, comment faites-vous preuve d'immédiateté ?

Si vous n'avez pas encore enseigné, pensez à un professeur qui faisait selon vous preuve d'immédiateté,

Temps de réflexion avant dessin.

##### Explication individuelle — 20 minutes

\*\*\*Prendre photo des dessins individuels\*\*\*

Maintenant chacun doit expliquer ce que représente son dessin.  
Les participants et la chercheure peuvent poser des questions.

Dessin collectif — 20 minutes

En groupe, vous devez créer un dessin collectif de ce qu'est **l'immédiateté enseignante** pour vous. Vous pouvez découper les éléments du dessin individuel qui vous semble les plus approprié, vous pouvez dessiner d'autres éléments qui vous viennent en tête en lumières des explications que vous avez reçus.

Explication de groupe — 20 minutes

Nommez un représentant pour qu'il m'explique le dessin. Si vous avez quelque chose à rajouter sur un élément n'hésitez pas à participer.

- Pouvez-vous m'expliquer cet élément ?
- Qu'est-ce que cela représente ?
- Pouvez-vous me donner une brève définition ou un exemple concret de cela ?
- Est-ce qu'il y a autre chose que vous voulez me dire

Guion de entrevista

Introducción

- Bienvenidos y gracias por vuestra participación. Hoy, participarais a una sesión de dibujo-entrevista. La sesión será grabada porque esos datos estarán en complemento de sus dibujos. El tema de mi investigación es *teacher immediacy*.

*¿Qué es teacher immediacy?*

*Teacher immediacy* es todos los comportamientos que hacen que un profesor está cerca físicamente y psicológicamente de sus alumnos. Ellos sienten esa proximidad con el profesor.

Una sesión de dibujo-entrevista se separa en cuatro partes. La primera es un dibujo individual. Después explicarais su dibujo al grupo. Luego tendréis que dibujar en grupo lo que representa el concepto. Finalmente, haréis una explicación de los diferentes elementos del dibujo colectivo. Yo daré más detalles a cada parte.

Preguntas?

### Dibujo individual – 20 minutos –

Para el dibujo individual, podréis utilizar todo el material en la mesa : lápices de colores, papel blanco, papel de color. La meta de ese dibujo no es evaluar vuestro talento artístico sino representar el concepto que yo os pido. Podáis escribir palabras en el idioma de su elección si un elemento es difícil de representar para vosotros. Preguntas?

Enunciado: Con un dibujo, representan lo que es la *teacher immediacy* para ustedes.

Si ya han enseñado : En su clase como hacéis para demostrar *immediacy*

Si no han enseñado: Pensáis en un profesor que demostraba *immediacy*

Tiempo de reflexión antes de dibujar

### Explicación individual – 20 minutos

\*\*\*Tomar fotos de los dibujos individuales\*\*\*

Cada uno debe explicar su dibujo al grupo.

Los participantes y la investigadora pueden hacer preguntas

### Dibujo colectivo – 20 minutos

En grupo, debéis crear un dibujo colectivo sobre lo que es *teacher immediacy para el grupo*. Nombrar un animador que dará el turno de habla.

Podéis cortar elementos de los dibujos individuales. Tenéis acceso además de lo precedente a tijeras, pegamento, carteles grandes. Podéis hacer un dibujo de cero cortando elementos de los dibujos individuales. Podéis utilizar el dibujo de uno de los participantes que tiene todos los elementos interesantes para ellos. Podéis dibujar otros elementos que parecen pertinente al grupo según las explicaciones que tuvieron de los demás. Para poner un elemento en el dibujo colectivo, el grupo debe estar de acuerdo.

### Explicación en grupo – 20 minutos

\*\*\* Grabar\*\*\*

El representante/animador me explica el dibujo. Si alguien tiene algo que mencionar sobre un elemento en particular no dudar en participar.

Preguntas útiles

- ¿Podéis explicarme ese elemento?
- ¿Qué representa?
- ¿Podéis darme una pequeña definición ?
- ¿Podéis darme un ejemplo concreto de eso?
- ¿Hay algo más que queréis decirme?

**Agradecimiento y despedida**