

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
PAMÉLA PELLETIER

L'ANALYSE CONTRASTIVE ET LA TRADUCTION COMME TECHNIQUES
D'ENSEIGNEMENT POUR L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE ET DE LA
GRAMMAIRE EN ESPAGNOL LANGUE SECONDE

SEPTEMBRE 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

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 cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

À mon mari, qui m'a tant soutenue dans mes études

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier mes directrices d'essai, les professeures Nicole Landry et Mariane Gazaille d'avoir encadré et dirigé les travaux de cet essai professionnel. L'aventure a été plus longue que prévue et remplie d'obstacles, mais tellement stimulante et enrichissante! L'écriture de cet essai m'a permis de repousser mes limites et d'explorer sous un autre angle ma profession, celle de l'enseignement.

Encore une fois un immense merci,

Paméla Pelletier

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIÈRES	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Enseignement des langues secondes en classe de L2.....	2
1.2 La traduction et l'analyse contrastive comme technique d'enseignement en L2...6	
1.3 Expérience professionnelle	8
1.4 Question de recherche	8
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	10
2.1. Le potentiel de la traduction comme technique d'enseignement à utiliser pour améliorer l'apprentissage en L2	10
2.2 Le potentiel de l'analyse contrastive comme technique d'enseignement à	12
utiliser pour améliorer l'apprentissage en L2.....	12
2.3 L'utilisation des connaissances antérieures et la rétention en L2	13
2.4 Objectif de l'intervention	15
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	16
3.1 Contexte de l'intervention et participant.....	16
3.2 Démarche générale : description de l'intervention, instrumentation et collecte de données.....	17
3.3 Intervention pédagogique.....	19
3.4 Méthode de traitement et d'analyse des données.....	23
RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION.....	24
4.1 Résultats associés au questionnaire écrit (pré-test, post-test)	24
4.2 Développement des compétences professionnelles	26
4.3 Analyse de l'intervention	28
SYNTHÈSE CRITIQUE.....	31
RÉFÉRENCES.....	34
ANNEXE A	40
Questionnaire (Pré-test et post-test).....	40
ANNEXE B.....	44
Grille de correction améliorée (pré-test et post-test).....	44
ANNEXE C.....	47
Résultats des élèves au pré-test et au post-test (données brutes sur 63).....	47
ANNEXE D.....	48
Activités pédagogiques	48

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Résultats des élèves au pré-test et au post-test (en %)	25
---	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS

- APC : Approche par compétences
- CA : *Contrastive analysis*
- CAT : *Contrastive analysis and translation*, enseignement contrastif avec l'attention portée sur la forme et traduction
- FFI : *Form-focused instruction*, enseignement porté à la forme des mots
- FonF : *Focus on Form*, attention portée aux éléments linguistiques durant une tâche communicative
- FonFs : *Focus on Forms*, étude des structures linguistiques séparément et hors d'une activité communicative
- IL : Interlangue
- IMSE : Indice de milieu socio-économique
- L1 : Langue maternelle
- L2 : Langue seconde
- MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- MEQ : Ministère de l'éducation du Québec
- MFI : *Message focused-instruction*, enseignement par l'attention portée au sens
- PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise
- SA : Situation d'apprentissage
- SAE : Situation d'apprentissage et d'évaluation
- SFR : Seuil de faible revenu

RÉSUMÉ

Cet essai professionnel a eu pour but de mettre à l'essai l'efficacité de deux techniques d'enseignement, la traduction et l'analyse contrastive, dans une classe d'espagnol langue seconde (niveau débutant) au niveau secondaire. Après la passation d'un pré-test, cinq activités pédagogiques différentes ont été proposées aux dix élèves participants. À la suite de ces activités, ces élèves ont eu à répondre à un post-test. Après analyse des résultats, il a été constaté que ces deux techniques d'enseignement ont eu un effet peu concluant sur la rétention de nouveaux éléments linguistiques. En d'autres termes, il nous est impossible d'affirmer que, lorsqu'utilisées en salle de classe par les enseignants de L2, ces techniques sont efficaces en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire.

INTRODUCTION

L'école québécoise a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves (MELS, 2007). Les enseignants ont par conséquent pour tâche d'instruire les élèves. Les enseignants de langue seconde (L2) doivent réfléchir aux techniques d'enseignement à utiliser en classe de L2 pour faire développer aux élèves leurs compétences disciplinaires. En espagnol, ces trois compétences disciplinaires sont : *interagir en espagnol*, *comprendre des textes variés en espagnol* et *produire des textes variés en espagnol* (PFEQ, 2007). Étant enseignante d'espagnol langue seconde, je me suis alors questionnée sur l'efficacité de deux techniques d'enseignement, la traduction et l'analyse contrastive, puisque j'ai utilisé ces techniques lorsque j'étais étudiante au secondaire, avant 2000 et l'entrée en vigueur du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MELS, 2007). Après 2007, la vision de la façon d'enseigner a changé avec la mise en place de l'approche communicative dans nos écoles. J'ai alors décidé de vérifier, grâce à cet essai professionnel, si la traduction et l'analyse contrastive, techniques peu prônées dans le PFEQ (MELS, 2007), mais utilisées en classe de langue lorsque j'étais étudiante, permettent une rétention des éléments enseignés. Cet essai se concentrera sur l'apprentissage d'éléments linguistiques en espagnol L2 niveau débutant. Il est divisé selon les sections suivantes : problématique, cadre de référence, cadre méthodologique, résultats et analyse de l'intervention et synthèse critique. De plus, tous les documents utilisés lors du pré-test, du post-test et des activités pédagogiques et leurs grilles de correction se retrouvent en annexe. Suite aux résultats obtenus, nous sommes venus à la conclusion qu'il est souhaitable d'utiliser une variété de techniques d'enseignement puisque l'utilisation de ces deux techniques n'a pas montré de résultats significatifs sur la rétention de vocabulaire et de grammaire des élèves en espagnol L2.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous traiterons de la problématique qui m'a mené à m'intéresser à la rétention d'éléments linguistiques chez des élèves de langue seconde de niveau secondaire. L'enseignante que je suis désire toujours améliorer sa façon d'enseigner. Je désire donc, pour mon cheminement professionnel connaître les techniques d'enseignement qui permettent de maximiser l'apprentissage des élèves.

1.1 Enseignement des langues secondes en classe de L2

En enseignement des langues secondes (L2), langues apprises après l'acquisition de la langue maternelle (L1), je désire que les élèves réussissent à retenir de nouvelles connaissances et cela, le plus longtemps possible. En classe de L2, les élèves apprennent tous les jours de nouveaux éléments linguistiques. L'abondance de ces nouveaux éléments linguistiques et leur sous-utilisation font que plusieurs ne seront pas transférés vers la mémoire à long terme et donc oubliés (Sousa, 2002). Par conséquent, en tant qu'enseignant, il faut se demander comment on peut améliorer le travail de mémorisation chez nos élèves et favoriser la rétention, processus qui se définit « comme la préservation de l'apprentissage dans le système de stockage à long terme afin qu'il [apprentissage] puisse être identifié et rappelé rapidement et précisément » (Sousa, 2002, p. 311). Or, les apprenants arrivent avec un bagage, leur L1, et l'enseignant de L2 ne peut pas mettre de côté ces connaissances langagières.

L'enseignement des langues secondes au Québec et le Renouveau pédagogique.

Jusque dans les années 80, l'enseignement de la grammaire en classe de L2 était considéré comme important à privilégier. À cette époque, on enseignait par objectifs généraux, terminaux et intermédiaires. Cette façon de faire a mené à un enseignement dans lequel le contenu à enseigner était morcelé (MELS, 2007). Avec tous les travaux des années 90, comme ceux de la Commission sur les États généraux en éducation (1996a, 1996b), divers changements dans la façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage allaient survenir.

Au Québec, le Renouveau Pédagogique de 2000 a mis de l'avant l'approche par compétences (APC). En enseignement des L2, l'APC prône l'enseignement-apprentissage dans un contexte communicatif et à partir d'activités contextualisées comme le propose le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007). Selon les programmes de formation (MELS, 2007) les élèves doivent être capables de communiquer oralement en espagnol (C1), de lire (C2) et d'écrire des textes variés (C3). Ces trois compétences doivent alors être au cœur de notre enseignement. Dans le PFEQ (MELS, 2007), il est stipulé que : « la formation proposée fournit à l'élève les outils de base pour comprendre l'espagnol et s'exprimer dans cette langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans des situations de la vie courante » (chapitre 5, p. 1). À cet effet, le document *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011) souligne que les élèves doivent aussi apprendre différents aspects de la langue reliés au lexique et à la grammaire. Par exemple, les élèves doivent comprendre le sens des mots, leurs orthographes et la classe à laquelle ils appartiennent (MELS, 2011). Dans ce cas, il apparaît raisonnable d'utiliser des techniques d'enseignement adaptées à ces types de connaissances. La traduction et l'analyse contrastive sont des techniques d'enseignement qui permettent aux élèves de comprendre des nouveaux mots à partir de L1. Ces techniques pourraient donc être utiles en salle de classe, car elles permettent de faire des liens avec les connaissances déjà acquises des élèves. La charge cognitive (Sousa, 2002) est moins élevée en utilisant les connaissances antérieures.

Influence de la L1 sur la L2. Dans le courant cognitiviste, s'inscrivant entre autres dans la lignée du constructivisme piagétien, l'apprenant acquiert des connaissances à partir de celles qu'il possède déjà (Berthoud-Papandropoulou, 1991).

En s'inspirant de ce courant, la L2 s'apprend avec l'intervention de la langue maternelle qui est, en fait, une connaissance déjà acquise (Bley-Vroman, 1989; Ellis, 1985). Chaque personne a une langue maternelle avant d'avoir une langue seconde et nous ne pouvons éviter la référence, même sporadique, à la L1 dans le but de comprendre la L2 (Bley-Vroman, 1989; Butzkamm, 2003; Ellis, 1985). D'ailleurs, recourir à la L1 est un processus psycholinguistique normal qui facilite la compréhension et la production en L2 (Bley-Vroman, 1989; Butzkamm, 2003; Ellis, 1995). Pour un élève, la signification d'un mot en L2 n'est pas séparée de sa signification en L1 (Cook, 2001). Lorsque l'on apprend une L2, on peut apprendre dès le départ des mots complexes alors qu'en L1, on commence par des mots simples avant d'apprendre des mots complexes (Castonguay, 2011). La L1 sert donc de base aux nouveaux apprentissages (angle constructiviste). De plus, en tant qu'enseignante, il peut s'avérer approprié de proposer aux élèves de recourir à la L1 comme technique d'enseignement du vocabulaire en L2 (Cook, 2001). Watts-Taffe et Truscott (2000) cité par Castonguay (2011) proposent aussi que l'apprentissage de la L2 est différent puisque le vocabulaire de la L1 est déjà connu.

L'Utilisation de la L1 en classe de L2. C'est dans cette ligne de pensée que nous aimerions proposer le recours à la L1 à l'intérieur des techniques d'enseignement pour soutenir l'apprentissage de la L2 au niveau du vocabulaire et de la grammaire. Je désire donc me concentrer, pour cet essai, sur l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire L2, puisque je considère tout comme Auerbach (1993) que la proximité langagière de l'espagnol (L2) et du français (L1) est un avantage pour la rétention d'éléments linguistiques nouveaux en espagnol L2. Comme cette langue sert de référence (Butzkamm & Caldwell, 2009), je crois que la L1 doit être considérée comme

une ressource à mobiliser par les élèves dans un contexte d'enseignement de L2. D'ailleurs, le fait de priver un élève d'utiliser sa L1 ne lui permet pas d'agir normalement (Allwright & Bailey, 1991) et cela peut augmenter son niveau d'anxiété, car l'élève se sent intimidé à cause de ses connaissances et de ses compétences limitées (Auerbach, 1993; Nation 2003). Utiliser la L1 aux moments opportuns permet aux élèves de réduire leurs barrières affectives et de se sentir plus à l'aise de converser (Auerbach, 1993). Il se sent plus confiant dans son apprentissage et se sent plus à l'aise de prendre des risques (Butzkamm, 2003). Selon Auerbach (1993), l'utilisation de la L1 en début d'apprentissage de la L2 serait même primordiale pour que l'apprentissage de la L2 se fasse avec succès. D'ailleurs, en début d'apprentissage d'une L2, les élèves pensent d'abord en L1 avant de communiquer à l'oral et à l'écrit. Les élèves formulent ce qu'ils veulent exprimer dans leur L1 et ils traduisent par la suite leurs propos dans la L2. Avec le temps, ils délaissent cette façon de procéder au fur et à mesure que leur aisance dans la L2 prend place (Auerbach, 1993).

Selon François-Flesch (1996), il faut accepter que la L1 serve de référent linguistique et que l'on ne puisse éliminer son interférence en apprentissage d'une L2. Comme l'indique François-Flesch (1996), « il n'y a pas de démarche plus naturelle que de se servir de ses acquis antérieurs comme base d'apprentissage d'éléments nouveaux » (p. 9). Qu'on le veuille ou non, les nouveaux apprentissages en L2 passent par le filtre de notre L1 (éléments déjà acquis), et ceci peut aider l'élève à construire le sens, à comprendre. Les élèves ne peuvent se défaire de ce filtre, car il fait partie intégrante de l'apprenant (Butzkamm, 2003). La L1 servirait même de clé passe-partout pour comprendre les autres langues (Butzkamm, 2003) : « *L1 is the tool which gives the fastest, surest, most precise, and most complete means of accessing a foreign language* » (p. 31). De fait, il serait possible de comprendre davantage les éléments linguistiques L2 lorsque la L1 est utilisée pour les expliquer (Cook, 2001). La traduction et l'analyse contrastive sont deux techniques d'enseignement qui permettent le recours à la L1.

1.2 La traduction et l'analyse contrastive comme technique d'enseignement en L2

Comme enseignant, il est important de réfléchir aux techniques d'enseignement utilisées pour que nos élèves apprennent. Celles préconisées avant la réforme, comme la traduction et l'analyse contrastive, seraient maintenant beaucoup moins utilisées pour faire place à celles centrées sur la communication. François-Flesch (1996) affirme que la traduction et l'analyse contrastive ont leur place dans la panoplie de techniques d'enseignement visant l'apprentissage d'une L2. Selon cette chercheuse, ces techniques « accélèrent et rationalisent l'apprentissage » (p. 9). La traduction, qui a presque disparu avec l'arrivée du courant communicatif (François-Flesch, 1996), était davantage utilisée avant la réforme qu'aujourd'hui. D'ailleurs, l'utilisation de la L1 se fait encore abondamment dans certaines régions du monde (Benson, 2000; Cook, 2008). François-Flesch (1996) avance d'ailleurs que la traduction doit reprendre la place à laquelle elle a droit. La traduction serait d'ailleurs la technique d'enseignement qui donne les meilleurs résultats en ce qui a trait à l'apprentissage de vocabulaire (Nation, 2003). De plus, il semble que les recherches n'ont pas pu démontrer que l'utilisation de paires de mots en L1-L2 ne permettait pas un apprentissage efficace. Cela serait plutôt le contraire selon Butzkamm (2003) : « *The L1 clearly has a very important role to play in the deliberate learning of vocabulary* » (p. 5). Il avance même que le recours à la L1 serait une technique deux fois plus efficace, mais en l'utilisant avec justesse pour un apprentissage adéquat d'éléments linguistiques. Donner le sens des mots dans des glossaires permet, à l'élève, de mettre moins d'énergie à tenter de comprendre le mot (Mondria, 2003). Il peut alors ainsi mettre plus d'énergie à mémoriser le sens du mot et sa graphie. De plus, la traduction, qui est encore très utilisée au niveau universitaire (Malmkjær, 1998), permet de faire la lumière sur les différences structurelles entre des langues. La traduction est considérée comme une technique d'enseignement efficace et fait partie des techniques les plus utilisées en classe de langue (O'Malley & Chabot, 1990). De surcroît, elle permet aussi à l'élève de comprendre comment des éléments discursifs

fonctionnent entre eux. Al-Kufaishi (2004) argue que la traduction est une activité communicative et cognitive, une activité basée sur le sens et un type d'exercice de résolution de problème, ce qui en ferait une technique d'enseignement à utiliser pour développer la compétence communicative des élèves et qu'il y ait acquisition langagière et apprentissage de la L2.

Les résultats de Hall et Cook (2012) montrent que l'analyse contrastive et la traduction sont deux techniques d'enseignement qui permettent une meilleure rétention de vocabulaire chez des étudiants d'hébreux langue maternelle (L1) et d'anglais langue seconde (L2) par rapport à la *meaning-form instruction* (méthode d'enseignement portée au sens) et à la *form-focused instruction* (méthode d'enseignement portée à la forme des mots). Garrison (1979) a aussi avancé que faire des comparatifs entre diverses langues peut apporter de bons résultats.

Cependant, selon Newark (1982), la traduction servait auparavant à transposer des concepts d'une langue à une autre sans pour autant se fier aux besoins de l'élève. Il a donc fallu, après les années 70, prendre un tournant plus communicatif. Les enseignants de langue devaient alors enseigner les rudiments de la langue en l'utilisant et non plus en présentant des activités décontextualisées. Les enseignants préparaient dorénavant des situations d'apprentissage (SA). Cependant, la traduction peut être utilisée comme support à la réalisation de certains apprentissages (Hernández, 1996) durant la réalisation d'activités reliées à une SA qui permet de développer les différentes habiletés langagières.

Depuis quelques années, les enseignants recommencent à s'intéresser aux recherches portant sur l'enseignement des rudiments de la langue, dont le vocabulaire, dans un contexte non communicatif. Laufer et Girsai (2008) ont d'ailleurs écrit sur le sujet. Ils concluent que l'enseignement par l'analyse contrastive permet de mettre en relief les éléments linguistiques similaires en L1 et en L2. L'analyse contrastive (CA) consiste à étudier deux langues pour discerner les différences et les similitudes entre les deux. Kupferberg et Olshtain (1996) soutiennent que, dans le cas de l'apprentissage de la

grammaire, l'enseignement par analyse contrastive est bénéfique pour la compréhension de certaines structures grammaticales.

1.3 Expérience professionnelle

Dans ma pratique, j'ai observé que les élèves sont capables de réutiliser immédiatement du vocabulaire acquis à l'intérieur du même cours, mais ont parfois plus de difficulté à réutiliser ce vocabulaire lors des cours subséquents. En étant en début de carrière, je me questionne à savoir quels aspects de ma pratique peuvent être améliorés pour me permettre d'enseigner plus efficacement. Ce questionnement peut être associé à la compétence 11 du Référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001) qui stipule que *l'enseignant doit s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* (p. 138). Je crois que le choix des techniques d'enseignement fait partie de cette réflexion constante qu'un enseignant doit avoir sur sa pratique. Ce questionnement continu me permet de concevoir des situations d'enseignement améliorées de fois en fois. Je crois donc que je travaille avec constance à améliorer ma compétence professionnelle 3 et ma compétence 4 (MEQ, 2001) qui stipulent respectivement que l'enseignant doit être en mesure de *concevoir* et de *piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (p. 131).

1.4 Question de recherche

En tant qu'enseignant, il est adéquat de se demander quelles techniques d'enseignement peuvent permettre une meilleure rétention de nouveaux éléments linguistiques et, plus spécifiquement dans le cas qui nous intéresse, de vocabulaire nouveau chez nos élèves. La traduction et l'analyse contrastive ont été délaissées bien qu'elles aient démontré avoir un certain potentiel, du moins en apprentissage d'éléments

linguistiques de la L2. Alors, nous venons à nous poser la question suivante : est-ce que la traduction et l'analyse contrastive peuvent être des techniques d'enseignement à tirer avantage en classe de langue d'espagnol L2 pour la rétention de nouveaux éléments linguistiques chez des élèves de niveau secondaire?

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, nous présentons le fruit des travaux de différents chercheurs dans le domaine des langues secondes qui nous permettent de mieux comprendre l'apprentissage d'éléments linguistiques en L2 lorsque l'on utilise la traduction et la CA comme techniques d'enseignement.

De plus, le recours aux connaissances antérieures, la rétention et l'interférence sont aussi des réalités des L2 exposées dans le chapitre qui suit, associées aux deux techniques d'enseignement en L2 que nous approfondissons dans cet essai.

2.1. Le potentiel de la traduction comme technique d'enseignement à utiliser pour améliorer l'apprentissage en L2

Selon François-Flesch (1996), la traduction permet de « corriger les erreurs d'interprétation, de raffermir les incertitudes, de comprendre la logique d'un système par rapport à un autre, de rationaliser l'apprentissage » (p. 15). Hummel (2010) propose aussi que la traduction peut être bénéfique pour l'apprentissage de vocabulaire L2 lorsque les élèves partagent la même langue d'instruction. Ils ont alors accès aux mêmes connaissances et ils peuvent donc plus facilement y faire référence lors de travaux d'équipe. Ballard (1991), Grellet (1991) et Lavault (1991) ont d'ailleurs avancé que la traduction peut être une technique d'enseignement efficace pour retenir du vocabulaire L2. Hernández (1996) précise que la traduction permet de développer les connaissances lexicales, grammaticales et pragmatiques des élèves, ce qui semble suffisant pour considérer la traduction comme une technique efficace pour ce qui a trait à

l'apprentissage général de la L2. De plus, elle aide l'élève à réaliser que la réalité n'est pas représentée selon la même structure linguistique et sémantique (François-Flesch, 1996), par exemple qu'un élément féminin dans la L1 n'est pas nécessairement féminin dans la L2. Selon Hummel (2010), les psycholinguistes s'entendent pour reconnaître la traduction comme un outil qui permet à l'élève de comprendre le vocabulaire en L2 et de le retenir. Peu d'études ont été réalisées en L2 sur l'enseignement de la forme des mots (*Form-focused Instruction, FFI*) (Laufer & Girsai, 2008) alors que l'enseignement de la forme est un atout linguistique important pour que les apprenants sachent comment traduire adéquatement dans la L2 visée. Cependant, il est important que lorsque l'on traduit un mot de la L1 vers la L2 et qu'il existe un mot dans la L2 avec une orthographe similaire de vérifier si la sémantique est similaire également, car sinon, la traduction pourrait être erronée (ex. librairie et *library* qui signifie bibliothèque en anglais). C'est ce que l'on nomme l'interférence. L'élément langagier n'est pas retenu avec la signification exacte du mot, car il y a eu un transfert négatif ou inadéquat (Sousa, 2002). Le transfert négatif est la rétention de la signification d'un mot dans la mémoire à long terme qui est erronée. Lorsque cela survient, l'élève utilise un mot en L2 de façon inadéquate. Les élèves ne retiennent donc pas convenablement le sens des mots présentés. Cette réalité se nomme des « faux amis ». Il est important, selon Laufer et Girsai (2008) que les apprenants soient mis au courant des difficultés possibles de la traduction. Ils seront donc en mesure de mieux réinvestir dans leurs apprentissages en L2 ce qu'ils ont acquis grâce à cette technique d'enseignement (la traduction).

2.2 Le potentiel de l'analyse contrastive comme technique d'enseignement à utiliser pour améliorer l'apprentissage en L2

L'investigation comparative ou analyse contrastive (CA) permet de mettre à l'avant-plan les éléments communs et distincts entre deux langues. Cette technique d'enseignement permet donc aux élèves de constater les dissimilitudes syntaxiques et linguistiques entre deux langues (François-Flesch, 1996).

De leur côté, Laufer et Girsai (2008) en viennent également à l'hypothèse que l'enseignement inter-linguistique pourrait être bénéfique en ce qui a trait au vocabulaire. Ils présentent l'idée de Schmidt (1990, 1994) qui propose que les apprenants doivent consciemment repérer (*noticing*) la morphologie des mots de vocabulaire et en comprendre la sémantique de façon à maintenir ses connaissances lexicales. Le fait de s'attarder à la morphologie est donc très important pour l'apprentissage d'une L2 selon Laufer et Girsai (2008). François-Flesch (1996) apporte aussi que le recours à des exercices contrastifs serait une technique fructueuse pour l'apprentissage de la grammaire, car ils permettent aux apprenants de clarifier leurs apprentissages. La CA servirait entre autres, chez l'étudiant à se créer « une bigrammaire qui l'aidera[it] à dissocier le fonctionnement morphosyntaxique des deux langues » (p. 8). La langue maternelle est alors utilisée comme outil de référence. Xiao et McEnergy (2006) en sont aussi venus à la conclusion que les enseignants devraient enseigner les différences de fonctionnement entre la L1 et la L2 pour ainsi aider les apprenants à développer leur conscience aux différences inter-linguistiques. Selon François-Flesch (1996), la CA aide les apprenants adultes de niveau intermédiaire et avancé à progresser dans la L2. Elle présente le cas des modaux en anglais qui s'enseignent souvent à partir d'exemples en L1. L'apprentissage de ces éléments linguistiques se fait donc couramment à partir d'activités de comparaisons avec la L1 (François-Flesch, 1996). Il y a donc utilisation conjointe de la L1 et de L2 en classe.

Chaque langue dispose d'outils linguistiques qu'il faut savoir appréhender clairement; l'analyse comparée de ces outils linguistiques pour exprimer des nuances de sens équivalentes, permet de mieux appréhender la logique des deux systèmes de pensée en présence, et donc, d'éviter les interférences nuisibles de la L.M. sur la L.E. (François-Flesch, 1996, p. 13)

Toujours selon François-Flesch (1996), l'alternance pédagogique entre les deux langues permet aux étudiants de constater la nature des éléments et de leurs utilités fonctionnelles dans la L2. De fait, l'élève apprend donc avec précision des éléments linguistiques en L2, car l'interférence possible serait de beaucoup diminuée.

2.3 L'utilisation des connaissances antérieures et la rétention en L2

Le recours aux connaissances antérieures s'avère essentiel à l'apprentissage puisque ces connaissances sont la trame de fond aux nouveaux apprentissages (Giasson, 2003; Masson, 2014; Van den Broek & Kendeou, 2008). Utiliser ou réutiliser des connaissances, acquises antérieurement, permet l'activation de groupes neuronaux qui en favorisent la rétention à plus long terme (Sousa, 2002). Castonguay (2011) explique qu'il est plus facile d'apprendre de nouveaux mots en L2, lorsque la graphie d'un mot en L2 ressemble à celle de son vis-à-vis en L1. De plus, l'utilisation de la L1 permet de diminuer la charge de traitement (*processing load*). La mémoire de travail étant moins chargée, le traitement cognitif en est alors amélioré (Kern, 1994; Macaro, 2006). Par conséquent, cette charge de traitement diminuée facilite un apprentissage optimal d'éléments linguistiques L2 (Hall & Cook, 2012).

D'un point de vue cognitif, Hummel (2010) propose que la traduction active (acte de traduire directement) et l'exposition à des traductions facilitent la rétention, car bénéficier de traductions permet de renforcer les interconnexions dans le cerveau et

donc de favoriser la rétention de nouvelles données. Elle cite d'ailleurs Folse (2004) qui présente que « *Translations are not bad but are in fact a helpful tool in learning new foreign language vocabulary* » (p. 68). La traduction permet donc de mettre du sens sur un mot inconnu en L2. Il est donc possible de comprendre plus aisément la signification d'un nouveau mot en L2. Selon Hummel (1995,2010), cette analyse sémantique des mots en L2 permet une rétention plus profonde.

Linking the new word with other words associated with it in terms of form, meaning, or context, provides an opportunity for deeper or more elaborate processing of the target word, which in turn leads to the formation of a more persistent trace and consequently better memory performance.
(Laufer & Smuéli, 1997, p. 90)

Selon Laufer et Smuéli (1997), proposer du vocabulaire nouveau sous forme de liste plutôt que dans un texte permet un traitement plus élaboré et, par conséquent, une meilleure rétention. La traduction permet aussi une réflexion métalinguistique, ce qui permet aux élèves à la fois de mieux comprendre comment fonctionne la nouvelle langue en apprentissage (François-Flesch, 1996). Cependant, Hummel (2010) observe aussi que dans le milieu de l'enseignement, beaucoup de gens sont sceptiques sur l'efficacité de cette stratégie d'enseignement. De fait, l'utilisation de la L1 étant mal vue par les enseignants eux-mêmes, l'utilisation seule de la L2 pour ne pas créer d'interférences est alors privilégiée. La traduction permettrait plutôt le développement de l'interlangue (IL), stade intermédiaire dans l'apprentissage d'une L2 (Tarone, 2006). De ce fait, l'IL continue à se peaufiner et risque moins de se fossiliser et d'arrêter de se développer pour s'approcher le plus possible de la L2 (Tarone, 2006).

Pour favoriser la rétention de nouveaux éléments linguistiques, un enseignant doit expliquer à ses élèves la graphie des nouveaux mots qui sont enseignés (Hsu, 2006). Cette façon de faire peut alors aider les élèves à utiliser la traduction comme stratégie d'apprentissage. L'élève est mieux outillé pour traduire des mots de la L1 à la L2 ou de

la L2 à L1 lorsqu'il sait comment change la graphie d'un mot associé à la même sémantique dans les deux langues.

2.4 Objectif de l'intervention

Dans le cadre de cet essai professionnel, nous désirons vérifier dans une classe de niveau secondaire si le recours à la traduction et l'analyse contrastive comme techniques d'enseignement permet aux élèves d'améliorer leur taux de rétention de nouveaux éléments linguistiques en classe de langue espagnole L2.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons le cadre méthodologique utilisé pour vérifier si la traduction et l'analyse contrastive peuvent être deux techniques d'enseignement à mettre à profit en classe de langue. Le contexte de l'expérimentation, la démarche et la méthode de traitement et d'analyse des données seront présentés dans les sections qui suivent.

3.1 Contexte de l'intervention et participants

L'expérimentation s'est déroulée à l'école secondaire Vanier, de la Commission scolaire de la Capitale, à Québec. Au 30 septembre 2012, 365 élèves fréquentaient cette école. Elle se situe dans un des quartiers les plus défavorisés de Québec. Cette école a obtenu des indices de défavorisation très élevés selon les Indices de défavorisation 2012-2013 (MELS, 2013). Sur un maximum de 10, cette école a un rang décile de 10 pour l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et un rang décile de 10 pour l'indice de milieu socio-économique (IMSE). En général, les parents vivant dans un quartier socio-économique plus difficile ont tendance à consacrer moins de temps et d'énergie aux études de leurs enfants (St-Laurent & al., 1994 cités dans Deniger & al., 2009). Ceci peut alors avoir une incidence sur le degré d'engagement qu'ont leurs enfants dans leurs propres études et par ricochet sur leurs propres résultats scolaires.

Les participants à cette étude sont des élèves de 5^e secondaire, débutants en espagnol L2, auxquels j'enseignais à l'école secondaire Vanier (Québec). Ce choix d'échantillon facilitait la cueillette de données. Il s'agit d'un échantillonnage de convenance (Patton, 2008). Dix élèves ont participé à l'étude sur une possibilité de quinze (trois

garçons et sept filles). Cinq élèves n'ont pas pu participer, car trois n'avaient pas donné leur consentement ou n'avaient pas reçu celui de leurs parents et deux n'ont tout simplement pas été présents à l'une des parties de l'expérimentation. Les élèves participants ont entre 15 et 18 ans. Ils ont tous comme langue maternelle le français. Les élèves étudiaient l'espagnol (optionnel) depuis le début de l'année scolaire 2013-2014. Ils étaient débutants en espagnol, langue seconde.

3.2 Démarche générale : déroulement, instrumentation et collecte de données

Cette intervention pédagogique s'est étalée sur deux semaines, du 2 au 13 décembre 2013. Les élèves avaient 4 cours d'espagnol d'une durée de 75 minutes par cycle de 9 jours. J'ai enseigné aux élèves 3 fois durant cette période. Lors de la première période, les dix participants ont complété le pré-test (Annexe A). Ensuite, les activités pédagogiques 1 (traduction des couleurs) et 2 (traductions des vêtements) ont été réalisées. Lors de la deuxième période, les activités pédagogiques 3 (traduction des parties du corps) et 4 (analyse contrastive : description physique) ont été réalisées. Lors de la troisième période, l'activité pédagogique 5 (analyse contrastive : description physique) a été réalisée ainsi que le post-test (Annexe A). Le pré-test et le post-test sont en fait le même questionnaire et ils sont identiques en tous points.

Pré-test. Avant de procéder à mon intervention pédagogique, j'ai proposé aux élèves de répondre à un questionnaire écrit en guise de pré-test (Annexe A). Cet outil sert à cerner les connaissances des élèves avant la réalisation des activités pédagogiques. Ce pré-test contient des connaissances ciblées lors de la première étape de l'année scolaire, connaissances qui devraient normalement être déjà maîtrisées par les élèves si l'on se fie à la progression des apprentissages en espagnol langue seconde (MELS, 2007). Le pré-

test contient également du vocabulaire et des expressions grammaticales devant être enseignés lors des cinq activités pédagogiques composant l'intervention pédagogique.

Aucune ressource n'était autorisée lors de la réalisation du pré-test. Les élèves avaient tout le temps nécessaire pour répondre à l'ensemble des questions. En moyenne, les élèves ont pris de 35 à 40 minutes pour compléter le pré-test. Le questionnaire regroupe un total de 63 items et est divisé en trois parties (Section A, B et C). La première partie ou Section A est composée de 32 items; la deuxième partie ou Section B de 18 items et la troisième ou Section C de 13 items. Pour la section A—traduction, les élèves doivent traduire 32 mots de l'espagnol vers le français. La deuxième partie ou Section B — Compléter les informations manquantes, est composée de 18 items; les élèves doivent choisir un mot parmi une banque de mots. La section C — Répondre à des questions est composé de 13 items; les élèves doivent répondre aux questions présentées par de courtes phrases.

Post-test. Après la dernière activité pédagogique, le post-test a été administré afin de vérifier la rétention du vocabulaire étudié lors des cinq activités pédagogiques vécues par les élèves en classe. Le questionnaire est le même que celui présenté en pré-test. Les conditions de passation étaient les mêmes. Ils devaient répondre aux questions présentées individuellement et sans l'aide d'aucun matériel tel le dictionnaire ou la grammaire. Ils ont bénéficié de 50 minutes pour réaliser le post-test (Annexe A). La grille de correction améliorée se trouve en Annexe B.

Grille de correction. À partir d'une grille de correction améliorée (voir Annexe B), nous corrigeons les productions des participants lors du pré-test et du post-test. Les éléments linguistiques visés par cet essai sont les couleurs, les parties du corps, les vêtements et le texte descriptif. Lors des cinq activités pédagogiques, les deux techniques d'enseignement utilisées séparément furent la traduction et la CA.

L'enseignante a préparé, parallèlement à la création du questionnaire pré-test, une grille de correction qui présente les réponses attendues de l'élève ainsi que des exemples d'autres réponses acceptables. De plus, des règles de décisions sont formulées pour l'obtention des points et chaque réponse vaut un point. Ces règles sont énumérées dans la grille de correction (Annexe B). Notamment, chaque réponse vaut un point tel qu'habituellement recommandée en matière d'évaluation des apprentissages pour ce type d'item à réponse très courte. Cependant, lors de la première correction des questionnaires écrits (pré et post-test), l'enseignante s'est éloignée de ces lignes directrices. Par exemple, l'attention de correction était portée beaucoup trop sur l'exactitude de la langue que sur la compréhension du message. Dans un premier temps, elle n'avait pas accepté la réponse *Muy bien y too?* parce que l'orthographe n'était pas adéquat. Dans un deuxième temps, les élèves devaient écrire un texte après l'intervention pédagogique. Cependant, l'analyse de ces productions n'a finalement pas eu lieu par complexité à corriger les textes en regard des objectifs de l'essai. Cet élément sera plus avant discuté dans la section dédiée au développement des compétences professionnelles (voir p. 26 de cet essai). La grille de correction initiale avait donc des faiblesses. Une version améliorée de cette grille a donc été réalisée. Elle se retrouve en Annexe B. Nous procédons à une double correction au pré-test avec une de nos directrices d'essai. Ceci a permis d'assurer la rigueur de la correction et la stabilité de la grille de correction améliorée.

3.3 Intervention pédagogique

Activité pédagogique 1 : Traduction (Couleurs). Pour cette première activité pédagogique de traduction, le vocabulaire espagnol enseigné était les couleurs. En amorce de l'intervention, j'ai demandé aux élèves s'ils connaissaient des couleurs en espagnol, pour travailler à partir de leurs connaissances antérieures. Par la suite, dans

une grille à compléter, ils devaient écrire la traduction française des couleurs présentées en espagnol. L'élève avait droit au dictionnaire pour la réalisation de cette activité d'une durée maximale de 10 minutes et elle pouvait être accomplie en dyade. Par la suite, j'ai corrigé l'exercice avec eux en présentant la grille complétée au tableau interactif (TBI). J'ai lu, à haute voix, les traductions de chacun des mots qui étaient à traduire. Cette phase d'objectivation permettait de vérifier si les élèves avaient bien traduit les mots et de corriger au besoin. J'ai aussi répondu aux questions des élèves pour les aider à comprendre le nouveau vocabulaire à assimiler.

Activité pédagogique 2 : Traduction (vêtements). Pour cette deuxième activité de traduction réalisée lors de la même période de 75 minutes, j'ai présenté aux élèves une liste de mots de vocabulaire en espagnol sur le thème des vêtements. En amorce, je leur ai demandé ce qu'ils connaissaient déjà sur ce thème. Par la suite, ils devaient écrire la traduction française des vêtements présentés en espagnol dans la grille fournie à cet effet. Les élèves avaient droit au dictionnaire pour la réalisation de cette activité, qui pouvait être réalisée individuellement ou en équipe de deux, à leur choix. J'ai accordé un délai de 15 minutes aux élèves pour réaliser cette tâche. Par la suite, j'ai corrigé l'exercice en présentant la grille complétée au TBI. Je disais à haute voix, les traductions de chacun des mots qui étaient à traduire. Les élèves ont alors pu vérifier s'ils avaient les traductions exactes et, le cas échéant, ils pouvaient les corriger. Durant cette phase, j'étais disponible pour répondre à leurs interrogations.

Activité pédagogique 3 : Traduction (Les parties du corps). Tout d'abord, pour cette troisième activité de traduction, réalisée lors de notre deuxième cours de 75 minutes, chaque élève recevait un document d'accompagnement pour prendre des notes. J'ai commencé par demander aux élèves s'ils connaissaient déjà quelques parties du corps en espagnol. Pour la phase de réalisation, j'ai présenté aux élèves, sur le TBI, une

illustration présentant certaines parties du corps en espagnol. Plusieurs parties étaient déjà identifiées en espagnol sur l'illustration présentée. L'élève avait droit au dictionnaire pour la réalisation de cette activité. Elle fut réalisée comme groupe-classe. J'ai demandé, à tour de rôle, ce que signifiaient les mots écrits sur l'illustration. Puisque les participants étaient peu nombreux, j'ai permis aux élèves de dire sans demander le tour de parole, en français, de quelle partie du corps il s'agissait lorsque je pointais son pendant espagnol.

Quelques autres termes reliés aux parties du corps ont été rajoutés pour changer le rythme de l'activité. Je les ai présentés en espagnol et les élèves, en levant la main, devaient dire à quoi ce mot faisait référence en se fiant aux parties du corps présentées sur l'illustration qui n'avaient pas encore été identifiées. Les élèves devaient ensuite rajouter ces parties du corps à l'illustration proposé dans le cahier d'accompagnement. Cette activité a duré 20 minutes. Pour terminer, en phase d'objectivation, nous avons joué à *Jean dit* pour utiliser le vocabulaire acquis dans un contexte de réinvestissement à l'oral.

Activité pédagogique 4 : Analyse contrastive (La description physique). Pour cette première activité d'analyse contrastive, les élèves ont commencé par écrire les adjectifs de description correspondant à ceux écrits en espagnol sur le document qui leur fut remis. Cette première étape de l'activité incitait les élèves à voir les similitudes graphiques entre les deux langues et ainsi comprendre le sens des mots présentés. Les élèves n'avaient pas droit au dictionnaire pour cette activité. Ils pouvaient seulement utiliser leurs connaissances générales et faire référence à leur langue maternelle pour s'aider. Les élèves disposaient de dix minutes pour réaliser cette première étape de l'activité. Ils pouvaient travailler en équipe de deux pour s'entraider ou individuellement, selon leur préférence. Ensuite, j'ai corrigé avec eux, en présentant les

traductions justes au TBI et ainsi faire de la rétroaction sur les différences entre les deux langues.

Dans un deuxième temps, j'ai exposé aux élèves ce qui changeait dans les terminaisons lexicales lorsque l'on passait d'une langue à l'autre. Je leur ai fait remarquer que les mots qui se ressemblent peuvent se comprendre facilement en connaissant les règles de grammaire. Ainsi, je leur ai présenté et expliqué les règles de traduction qui pouvaient être utilisées pour traduire le vocabulaire traité en première partie de cette activité. Ils pouvaient, par exemple, se fier aux lettres qui changent dans les terminaisons verbales de la notion présentée lorsque l'on passe d'une langue à l'autre. Je leur demandais comment ils étaient venus à trouver les traductions obtenues pour ainsi pouvoir dégager des règles graphiques de traduction, par exemple *natif/nativo*. L'adjectif masculin terminant en *-if* en français devient *-ivo* en espagnol. Les participants devaient écrire les règles dans le document prévu à cet effet. Cette deuxième partie a duré quinze minutes.

Activité pédagogique 5 : Analyse contrastive (Texte descriptif). Durant cette activité, les élèves et moi avons travaillé de pair pour arriver à un consensus sur les éléments lexicaux et grammaticaux à utiliser lorsqu'un élève écrit un texte descriptif. De plus, nous avons abordé ensemble la structure du texte descriptif, c'est-à-dire le respect de l'ordre de présentation des aspects. Par exemple, on doit décrire du haut vers le bas ou du bas vers le haut.

Tout d'abord, un tableau vide fut donné aux élèves. En tout, l'activité a duré 30 minutes. Chaque élève devait, tout au long de cette activité, prendre en note les explications de l'enseignante. Premièrement, je leur ai demandé en grand groupe comment on fait, en français, pour décrire quelqu'un. Plus précisément, l'enseignant demande aux élèves quels sont les éléments qui leur viennent à l'esprit lorsque l'ils veulent décrire quelqu'un physiquement. Chaque élève devait lever la main pour nous

faire part de ses idées. Je désirais que tous les élèves participent. Alors, si certains n'osaient pas parler, je leur ai posé des questions pour qu'ils participent avec le reste de la classe et expriment aussi leurs idées. Nous avons ainsi davantage d'éléments de réponses à discuter. Les élèves pouvaient s'entraider pour répondre à mes questions puisque cette activité demandait un effort cognitif important. J'ai écrit au tableau ce qu'ils me communiquaient comme information. Ensuite, j'ai complété l'information manquante, pour écrire un texte descriptif, au tableau. Faisant des liens avec la langue française, j'ai alors expliqué les similitudes et les dissimilitudes entre les deux langues, en ce qui a trait à la rédaction de ce type de texte, pour aider les élèves à comprendre plus précisément comment se rédige un texte descriptif en espagnol. En phase d'objectivation, je leur ai demandé de verbaliser, en levant la main, ce qu'ils avaient compris et appris sur le texte descriptif en espagnol.

3.4 Méthode de traitement et d'analyse des données

La présente section discute des méthodes de traitement et d'analyse de données auxquelles nous recourons pour observer, s'il y a eu ou non, rétention des éléments linguistiques travaillés dans le cadre de l'intervention proposée dans le cadre de cet essai. À nouveau, les items proposés au pré-test et au post-test étaient identiques de façon à assurer l'équivalence entre les deux questionnaires. Les résultats bruts (voir Annexe C) de chacune des trois sections du questionnaire sont entrés dans une feuille Excel. Les moyennes sont calculées pour chacun des questionnaires et des participants. Les résultats sont calculés sous forme de pourcentage.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Ce chapitre présente les résultats obtenus à partir du questionnaire (pré-test, post-test). Par la suite, l'intervention faite en classe L2 sera analysée en regard des techniques d'enseignement traduction et CA pour améliorer le taux de rétention de nouveaux éléments linguistiques. De plus, nous expliquerons ce que cette intervention nous a permis de développer au plan des compétences professionnelles et nous présenterons les limites de ce travail.

4.1 Résultats associés au questionnaire (pré-test et post-test)

Les résultats au pré-test, qui visait à déterminer le niveau de connaissances des participants avant le début de l'intervention, et au post-test, qui visait à déterminer le niveau de connaissance après les cinq activités pédagogiques, sont présentés dans le tableau 1 à la page suivante. Les résultats pour chacune des trois sections du questionnaire ainsi que les résultats globaux au pré-test et au post-test sont présentés sous forme de pourcentage dans le tableau 1. La moyenne du groupe, calculée à l'aide du logiciel Excel, est également présentée pour le pré-test et le post-test. La grille de correction améliorée du pré-test et du post-test ainsi que les données brutes sont présentés respectivement en Annexe B et C.

Tableau 1

Résultats des élèves au pré-test et au post-test (en %)

Élève ID N=10	Section A Traduction		Section B Compléter les informations manquantes		Section C Réponses complètes		Résultats globaux	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
1	37,5	34,4	27,8	11,1	7,7	0,0	28,6	20,6
3	50,0	59,4	33,3	50,0	46,2	61,5	44,4	57,1
4	34,4	46,9	27,8	27,8	38,5	69,2	33,3	46,0
5	34,4	37,5	27,8	16,7	30,8	46,2	31,7	33,3
6	50,0	53,1	55,6	83,3	61,5	92,3	54,0	69,8
7	40,6	59,4	27,8	88,9	84,6	92,3	46,0	74,6
9	18,8	25,0	5,6	11,1	46,2	69,2	20,6	30,2
10	31,3	34,4	27,8	66,7	46,2	61,5	33,3	49,2
14	40,6	56,3	22,2	27,8	53,8	53,8	38,1	47,6
15	31,3	37,5	27,8	11,1	23,1	38,5	28,6	30,2
Moyenne	36,9	44,4	28,4	39,5	43,9	58,5	35,9	45,9

* Les élèves 2, 8, 11, 12 et 13 n'ont pas participé à toutes les étapes de l'intervention.

Leurs résultats sont exclus des analyses.

* Les résultats des élèves ont été arrondis au dixième.

Pour chacune des sections du questionnaire écrit, les résultats au post-test montrent un faible apprentissage des éléments enseignés lors de l'intervention. Plus précisément, il y a une augmentation des résultats au post-test de 7,5 % pour la Section A, de 11,1 % pour la Section B et de 14,6 % pour la Section C. La moyenne du groupe au post-test (résultat global) est de 45,9 %, ce qui s'avère inférieure aux attentes de l'enseignante (lorsque la traduction et la CA sont utilisées comme techniques d'enseignement). Il semble qu'il y ait eu apprentissage entre le pré-test et le post-test, sans pouvoir l'affirmer avec certitude. Cela dit, ce qui apparaît comme étant très significatif, en tant

qu'enseignante et auteure de cet essai, c'est que la moyenne de groupe demeure tout de même en bas de la note de passage fixée à 60%. En lien, du point de vue de l'enseignante, les techniques d'enseignement de traduction et de CA n'ont pas données les résultats escomptés en termes d'apprentissages.

D'un autre part, il est intéressant de constater que les résultats varient beaucoup d'un élève et l'autre, et ce, autant pour le pré-test que pour le post-test aux trois sections du questionnaire. Cela démontre que le niveau de connaissance (éléments linguistiques connus avant le traitement) est très varié entre les élèves. De plus, les élèves n'ont pas tous réussi à retenir le même pourcentage de nouveaux éléments. Le niveau de rétention est aussi varié entre les élèves à cet égard.

4.2 Développement des compétences professionnelles

Tout d'abord, l'étude des résultats de ma recherche nous a permis de faire deux constats. Premièrement, les élèves connaissent souvent du vocabulaire que nous n'avons pas encore enseigné. Alors, certains peuvent être en avance sur la progression des apprentissages (MELS, 2001). Il faut avoir cet élément en tête pour être prêt à travailler avec ces élèves qui en savent déjà plus que les autres. Deuxièmement, il ne faut pas prendre pour acquis que des éléments linguistiques sont appris également par tous les élèves. Les résultats de cette recherche illustrent que certains élèves n'avaient pas tout appris le vocabulaire qui devait pourtant être connu et retenu après la fin de la première étape.

Par la suite, cette recherche m'a permis de développer quatre compétences professionnelles en particulier. Tout d'abord, nous nous sommes questionnées sur le choix des techniques d'enseignement à privilégier ou à utiliser avec mes élèves. Je me suis donc engagée *dans une démarche individuelle [...] de développement professionnel* (compétence 11) (MEQ, 2001, p. 138). C'est dans cette optique que j'ai décidé de

traiter de techniques d'enseignement pour cette recherche. Nos résultats ne nous permettent pas de croire que d'utiliser la traduction et l'analyse contrastive permette aux élèves de retenir suffisamment ce que j'enseigne pour les réinvestir. Je dois alors penser à utiliser ces techniques que lorsque nécessaire. De plus, je dois continuer de vérifier quelles techniques peuvent être efficaces au niveau de la rétention et de me tenir au courant des nouveautés en matière de techniques d'enseignement à utiliser au secondaire en classe de L2. Par la suite, je désirais concevoir et *piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (compétence 3 et 4) (MEQ, 2001, p. 131) qui permettaient de mettre à profit la créativité des élèves. C'est pour cela que je leur ai demandé de créer un extraterrestre, après la fin de cette recherche, à partir de tous les éléments vus durant les cinq activités pédagogiques. Ce sujet a été bien apprécié par les élèves. Je désirais faire apprendre du vocabulaire à mes élèves pour qu'ils puissent, par la suite, écrire un texte en espagnol pour l'évaluer leur compétence *Écrire des textes variés en espagnol*. Cette compétence disciplinaire est une compétence disciplinaire à évaluer en espagnol L2 (MELS, 2007). C'est pour cette raison qu'une production écrite post intervention avait été demandée aux élèves. Cependant, l'analyse de ces productions n'a finalement pas eu lieu par complexité à corriger les textes en regard des objectifs de l'essai.

Finalement, j'ai travaillé sur la compétence 5 *Évaluation de la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre* » (MEQ, 2001, p. 145). Il est important de savoir créer des grilles de correction de qualité (règles de décisions explicites, transparence) et d'être capable de les utiliser de manière rigoureuse. J'ai dû modifier ma grille de correction. J'ai dû également refaire l'exercice de correction des questionnaires des élèves pour obtenir un accord inter-correcteur suffisant. Lors du processus d'amélioration de la grille de correction, nous nous sommes aperçus que certaines réponses dans l'encadré pour

répondre aux items de la Section B n'ont pas été placées de façon à réduire les possibilités de confusion. Par exemple, les mots *cómo* et *como* auraient pu être placés un à côté de l'autre, en toute transparence. Le processus d'amélioration de ma grille de correction m'a permis de mieux comprendre cette importance.

4.3 Analyse de l'intervention

Au départ, nous croyions que la traduction et l'analyse contrastive pouvaient être des techniques d'enseignement à utiliser en classe pour améliorer la rétention des nouveaux éléments linguistiques par les élèves en classe d'espagnol (L2). Il est certain que les élèves ont retenu des éléments après la participation à cinq activités pédagogiques, mais en proportions insuffisantes pour concevoir ces techniques d'enseignement comme des techniques facilitant ou favorisant la rétention d'éléments linguistiques en classe d'espagnol L2. Nous croyons que le milieu socio-économique dans lequel a eu lieu cette recherche a possiblement eu une incidence dans le niveau d'implication des élèves dans leur réussite. Les élèves de l'école secondaire Vanier a un taux de décrochage scolaire de 56,9 % en 2010 (Journal de Montréal, 19 février 2012). Faire cette étude dans une autre école, d'un milieu socio-économique différent, aurait peut-être permis d'avoir des résultats différents.

De plus, l'enseignante s'est rendue compte durant l'analyse des résultats, grâce à la collaboration de son comité de direction, que certaines lacunes n'avaient pas été décelées avant la passation des questionnaires. La grille de correction a dû être revue et améliorée pour ainsi pouvoir corriger les questionnaires avec une meilleure grille de correction. Par exemple, l'item 17 était inexistant dans le pré-test et dans le post-test. Il a donc fallu que les résultats des élèves soient recalculés en cours de route à partir d'un nouveau total sur 63 au lieu de 64. De plus, l'item 62 n'était pas bien formulé. L'enseignante prend pour acquis que les élèves aiment la musique alors que cela peut ne

pas être le cas. L'enseignante aurait dû prendre le temps d'analyser davantage ses items pour ainsi déceler les items qui ne se sont pas adéquatement écrits et alors les améliorer.

Aussi, l'enseignante ne semble pas avoir été assez attentive lors de la première correction. Le comité de direction a remarqué que certains élèves avaient eu des points pour des réponses non sélectionnées dans la grille de correction du questionnaire écrit. L'enseignante a donc dû recommencer, avec la collaboration d'une autre correctrice, le processus d'analyse des copies des élève pour revérifier tous les résultats entrés et modifier ceux qui avaient besoin d'être modifiés.

De plus, il s'avère important de souligner que la période d'intervention pédagogique était trop courte pour permettre de révéler pleinement le potentiel de la traduction et de la CA. Plusieurs activités pédagogiques ont eu lieu durant un même cours et cela a peut-être nui à la révélation du plein potentiel des techniques d'enseignement utilisées durant l'intervention. En addition, la période de temps entre la passation du pré-test et le post-test était également trop courte. Considérant le court laps de temps entre les questionnaires pré et post-test et considérant que les items des dits questionnaires étaient identiques et présentés exactement dans le même ordre, un effet de reconnaissance de l'outil aurait pu jouer un rôle lors de l'administration du post-test. Ceci étant, reconnaissant l'outil, il se pourrait que certains participants se soient moins appliqués lors du post-test, et par conséquent, aient moins bien réussis. En outre, un effet de mémorisation du questionnaire aurait pu prendre place.

Des connaissances plus approfondies en évaluation permettraient à l'enseignante d'améliorer ses questionnaires, tests ou examens ainsi que ses grilles de correction et de connaître davantage comment créer des outils adéquats. De plus, nous constatons l'importance de se revérifier, voire même de faire le test ou l'examen soi-même pour, peut-être, y trouver des lacunes et ainsi pouvoir les corriger et les améliorer.

Le développement professionnel continu en évaluation semble donc être une voie à privilégier. Les différents correctifs à apporter à l'essai a permis de constater que

l'enseignante a besoin d'améliorer sa compétence professionnelle 5 : « *Évaluation de la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre* » (MEQ, 2001). Elle devrait étudier attentivement celle-ci, apporter des correctifs à sa méthode de travail et suivre de la formation continue au besoin.

Cette recherche a donc permis à l'enseignante de voir ses lacunes. Elle pourra donc travailler sur celles-ci pour améliorer son enseignement et en particulier sa compétence en évaluation des apprentissages.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE CRITIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons les constats pédagogiques que nous faisons à partir des résultats obtenus dans le cadre de cet essai professionnel. Nous exprimons comment ces constats ont des répercussions sur notre compréhension de l'enseignement d'éléments linguistiques en classe de L2 chez nos élèves. De plus, nous présentons notre vision, à partir des résultats présentés dans cet essai, de l'efficacité de l'analyse contrastive et de la traduction en classe secondaire d'espagnol (L2) comme techniques d'enseignement pour l'apprentissage de nouveaux éléments linguistiques.

Difficultés de la traduction et de l'analyse contrastive. L'analyse de notre intervention pédagogique nous a permis de réaliser certains constats. Les deux stratégies d'enseignement étudiées dans le cadre de cet essai professionnel, soit la traduction et l'analyse contrastive. L'étude de la forme n'a pas permis aux élèves de comprendre les différences graphiques au point de pouvoir réutiliser les mots. Le manque de pratique des élèves à ce niveau peut être un facteur de la faiblesse de la rétention du vocabulaire. Une explication pour comprendre le faible pourcentage de réussite des élèves au post-test en ce qui a trait aux éléments enseignés par la traduction est que cette tâche demande trop de concentration et de traitement cognitif (Hummel, 2010). Aussi, comme l'a indiqué Masson (2014) lors de sa conférence, il serait bénéfique d'espacer les périodes d'apprentissages sur un même sujet puisque le sommeil et le repos permettent la réactivation des neurones utilisées dans la journée. Donc, il faudrait utiliser plusieurs fois le même vocabulaire pour aider à sa rétention. En tant qu'enseignant, il serait alors très important de prendre en considération ce fait lorsque l'on construit des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE).

Tâches d'écriture. Par contre, nous nous sommes rendu compte que la tâche d'écriture de phrases courtes (Section C du post-test), qui est plus exigeante par son besoin de réflexion plus grand de la part de l'élève, permet probablement de mieux réussir (Pichette, De Serres & Lafontaine 2011). Tel que présenté antérieurement, la tâche d'écriture permet une meilleure rétention cognitive que la lecture, car elle nécessite l'utilisation de davantage de processus linguistiques que la lecture (Pichette, De Serres & Lafontaine, 2011).

En résumé, considérant les lacunes mises en évidence, cet essai ne permet pas de conclure au potentiel de la traduction et de la CA comme techniques d'enseignement en ce qui a trait aux éléments linguistiques en espagnol L2 niveau secondaire. Par ailleurs, Laufer et Garsai (2008) présentent que recourir à plusieurs techniques d'enseignement est une stratégie pédagogique qui permet d'améliorer la rétention d'éléments linguistiques. Il faut alors garder les conclusions de notre recherche en tête ainsi que les propos de Laufer et Garsai (2008) lors de la création de nouvelles SAE pour faire de meilleurs choix de techniques d'enseignement qui permettraient aux élèves de retenir à long terme les nouveaux éléments linguistiques qui seront enseignés.

De plus, comme indiqué au chapitre 4, un manque de rigueur dans le travail de l'enseignante qui a créé le questionnaire et qui a donné le traitement peut également être une des raisons qui expliquent le faible taux de rétention chez les élèves. Il devient donc difficile de formuler des inférences fermes en ce qui concerne l'effet des techniques d'enseignement ciblées dans cet essai, soit la traduction et la CA sur l'apprentissage des élèves. Cela dit, la mise à l'essai des dites techniques d'enseignement n'a pas révélé de conséquences néfastes sur l'apprentissage des élèves. Nous continuons à croire en leur potentiel pédagogique pour l'enseignement en L2, avec nuances.

CONCLUSION

En conclusion, il nous est impossible de confirmer que la traduction et l'analyse contrastive sont des techniques d'enseignement qui permettent un meilleur taux de rétention de nouveaux éléments linguistiques chez des élèves de niveau secondaire en classe d'espagnol (L2) à partir du traitement et de l'analyse des résultats utilisés dans cet essai professionnel. Nous croyons tout de même que la variété des techniques d'enseignement serait un bon choix pédagogique puisque l'utilisation de ces seules techniques n'a pas permis d'obtenir les résultats escomptés. Nous présumons toujours que la variété des techniques d'enseignement est une décision judicieuse. Le recours à la L1 par l'utilisation de la traduction et de la CA dans nos salles de classe doit faire partie des stratégies utilisées, entre autres parce que le recours à la L1 sécurise les apprenants (Arthur, 1996) lorsque certains éléments sont méconnus dans la L2. De plus, l'utilisation de la L1 permet de diminuer la charge de traitement (Kern, 1994; Macaro, 2006) et de raffermir les incertitudes lors de l'apprentissage de nouveaux éléments linguistiques L2 (François-Flesch, 1996). Dans un essai ultérieur, il pourrait être intéressant de refaire cette étude avec des élèves provenant d'un milieu socio-économique différent en utilisant une méthodologie de travail plus rigoureuse. Nous pourrions ainsi revérifier si la traduction et l'analyse contrastive peuvent être des techniques d'enseignement à tirer avantage en classe de langue d'espagnol L2 pour la rétention d'éléments linguistiques chez des élèves de niveau secondaire dans un milieu socio-économique favorisé.

RÉFÉRENCES

- Al-Kufaishi, A. (2004). Translation as a learning and teaching strategy. *Babel*, 50(1), 45-59.
- Allwright, D., & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27, 9-32.
- Arthur, J. (1996). Code switching and collusion: Classroom interaction in Botswana primary schools. *Linguistics and Education*, 8, 17-33.
- Bedel, J.-M. (2004). *Grammaire de l'espagnol moderne* (4^e éd.). Paris : Presse Universitaires de France.
- Benson, M. (2000). The secret life of grammar translation-Part 2. *Studies in Humanities and Sciences*. 40(1), 97-128.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1991). Conception constructiviste et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition. *Revue française de pédagogie*, 96(1), 47-53.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? Dans S. Gass & J. Schachter (Éds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of dogma. *Language Learning Journal*, 28, 29-39.
- Butzkamm, W., & Caldwell, J. (2009). *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr Studienbücher.
- Chevallier, B., Otero, A., & Tarradas Agea, D. (2010). *Grammaire espagnole*. Paris : Larousse.

- Castonguay, P. (2011). *Croyances et pratiques éducatives relatives à l'enseignement du vocabulaire chez les enseignants travaillant auprès d'élèves sourds gestuels en classe spéciale au Québec* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Qc.
- Cook, V. (2001). Using the first language in classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4^e éd.). London: Hodder Education.
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996a). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*, Québec, Qc. Ministère de l'Éducation.
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996b). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation, dix chantiers prioritaires*. Rapport final, Québec, Qc. Ministère de l'Éducation.
- Deniger, M.-A., Anne, A., Dubé, S., & Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Montréal, Qc : Université de Montréal.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Folse, K. (2004). *Vocabulary myths: applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- François-Flesch, D. (1996). Pour une réhabilitation de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères à un public adolescent et adulte. La démarche contrastive. *Travaux de didactique du FLE*, 36, 5-16.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Garrison, D. L. (1979). Teaching the relatedness of Spanish and Portuguese. *The Modern Language Journal*, 63(1), 8-12.

- Giasson, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique* (2^e éd.). Boucherville, Qc : Gaëtan Morin Éditeurs.
- Grellet, F. (1991). Vers une pédagogie communicative de la traduction. Dans British Council, *The role of translation in foreign language teaching* (pp.85-93). Paris : Didier Erudition.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
- Hernández, M. (1996). La traducción pedagógica en la clase de E/LE. *Asele*, Actas VII.
- Hsu, J. (2006). *Teaching English lexically: the university word list is a good start*. Communication présentée au Taiwan Teachers of English to Speakers of Other Languages, Huwei, Taiwan.
- Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51, 539-558.
- Hummel, K. (1995). Translation and second language learning. *Canadian Modern Language Review*, 51(3), 1-12.
- Hummel, K. (2010). Translation and short-term L2 vocabulary retention: Hindrance or help? *Language Teaching Research*, 14(1), 61-74.
- Kern, R. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 441-461.
- Kupferberg, I., & Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of L2 forms. *Language Awareness*, 5, 149-165.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Form-focused Instruction in second language vocabulary learning: a case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29(4), 694-716.
- Laufer, B., & Smuël, K. (1997). Memorizing new words: does teaching have anything to do with it?. *RELC Journal*, 28(1), 89-108.

- Lavault, E. (1991). Traduire en classe : pourquoi et pour qui? Dans British Council, *The role of translation in foreign language teaching* (pp.49-57). Paris: Didier Erudition.
- Le Journal de Montréal. (2012). *Des taux de décrochage alarmants*. Repéré au <http://www.journaldemontreal.com/2012/02/18/des-taux-de-decrochage-alarmants>
- Le Journal de Montréal. (2014). *Le palmarès des écoles du Journal*. Repéré au <http://www.journaldemontreal.com/2014/11/07/le-palmares-des-ecoles-du-journal>
- Macaro, E. (2006). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. Dans E. Llurda (Éd.). *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 63-84). Amsterdam: Springer.
- Malmkjær, K. (Éd.). (1998). *Translation & language teaching: Language teaching & translation*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- Masson, S. (2014, février) *Mieux connaître le cerveau peut-il vraiment nous aider à mieux enseigner?*. Communication présentée dans le cadre des Capsules Savoirs du CRIFPE, UQÀM, Qc.
- MELS. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire deuxième cycle*. Repéré au <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/>
- MELS. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire : espagnol langue tierce*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- MELS. (2012). *Cadre d'évaluation des apprentissages : espagnol langue tierce. Enseignement secondaire 2^e cycle*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- MELS. (2013). *Indices de défavorisation 2012-2013*. Repéré au <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>
- MEQ. (2001). *Référenciel des compétences professionnelles en enseignement*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.

- Mondría, J-A. (2003). The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 473-499.
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 1, 35-39.
- Newark, P. (1982). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- O'Malley, J., & Chabot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Saint Paul: MN.
- Pichette, F., De Serres, L., & Lafontaine, M. (2011) Sentence reading and writing for second language vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 33(1), 66-82.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 17-45.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. Dans J.H. Hulstijn et R. Schmidt (Éds.), *Consciousness in second language learning*, Special issue of *AILA Review*, 11, 11-26.
- Sousa, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation. Gervais Sirois Traduction et adaptation.
- St-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M., & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 270-286.
- Tarone, E. (2006). Interlanguage. Dans K. Brown (Éd. en chef), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2^e éd.) (Vol. 5, pp. 747-752). Oxford: Elsevier. Repéré au <http://socling.genlingnw.ru/files/ya/interlanguage%20Tarone.PDF>
- Van den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: the role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied cognitive psychology*, 22, 335-351.

- Watts-Taffe S., & Truscott, D. M. (2000). Focus on research: using what we know about language and literacy development for ESL student in the mainstream classroom. *Language Arts*, 77(3), 258-265.
- Xiao, R., & McEnergy, T. (2006). Collocation, semantic prosody, and near synonymy: a cross-linguistic perspective. *Applied Linguistics*, 27, 103-129.

ANNEXE A
QUESTIONNAIRE
(PRÉ-TEST ET POST-TEST)

Nombre: _____ Fecha : _____

Consigna:

Sección A- Para los ítems 1 a 32 usted debe escribir la traducción francesa de la palabra española presentada sobre la línea que sigue.

Sección B- Para los ítems 33 a 50 usted debe escribir la expresión o la palabra adecuada que falta. Debe elegir la correcta entre las siguientes presentadas en el cuadro y escribirla sobre la línea. Una palabra o expresión puede estar utilizada sólo una vez.

Sección C- Para los ítems 51 a 63 usted debe responder a las preguntas presentadas escribiendo una respuesta completa sobre la línea que sigue a partir de sus conocimientos.

Regla para la notación- Cada ítem vale un punto (Prueba sobre 63 puntos).

Sección A: Traducción	Debes traducir el elemento presentado.
1- El:	_____
2- Hay:	_____
3- Doce:	_____
4- Tengo:	_____
5- Calcetines:	_____
6- Son:	_____
7- Llamarse:	_____
8- Nariz:	_____
9- ¡Buenas noches!:	_____
10- Estados Unidos:	_____
11- Por qué	_____

58- ¿Puedes describirme tu mamá?	_____
59- ¿Qué te gusta en <i>Ocupación Doble</i> ?	_____
60- ¿Cuál es el color del cielo?	_____
61- Describe tu altura.	_____
62- ¿Por qué te gusta escuchar música?	_____
63- ¿Qué hay en la clase?	_____

Nom de l'évaluateur: _____

Date de l'évaluation: _____

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE
(GRILLE DE CORRECTION AMÉLIORÉE
PRÉ-TEST ET POST-TEST)

Nombre: _____

Sección A- Para los ítems 1 a 32 usted debe escribir la traducción francesa de la palabra española presentada sobre la línea que sigue.

Sección B- Para los ítems 33 a 50 usted debe escribir la expresión o la palabra adecuada que falta. Debe elegir la correcta entre las siguientes presentadas en el cuadro y escribirla sobre la línea. Una palabra o expresión puede estar utilizada sólo una vez.

Sección C- Para los ítems 51 a 63 usted debe responder a las preguntas presentadas escribiendo una respuesta completa sobre la línea que sigue a partir de sus conocimientos.

Regla para la notación- Cada ítem vale un punto (Prueba sobre 63 puntos).

Sección A: Traducción Vocabulario y gramática	Debes traducir el elemento presentado.
	1- El: le 2- Hay: il y a 3- Doce: douze, (12) 4- Tengo: (j') ai 5- Calcetines: bas, chaussettes 6- Son: sont 7- Llamarse: s'appeler 8- Nariz: nez 9- ¡Buenas noches!: Bonne soirée!, Bonsoir! ou Bonne nuit!

	<p>10- Estados Unidos: États-Unis 11- Por qué: pourquoi 12- Veintisiete: vingt-sept (27) 13- Viejo: vieux 14- Enero: janvier 15- Vaqueros: jeans 16- Año: année ou an(s) 17- Pierna: jambe 18- Mes: mois 19- Entonces: alors 20- Anillo: anneau 21- Usted: vous poli, troisième personne du singulier 22- Amarillo: jaune 23- Unos: des 24- Libro: livre 25- Camisa: chemise 26- Mesa: table 27- Dedo: doigt 28- Manual: manuel 29- Cabeza: tête 30- Nosotras: nous (féminin) 31- Dorado: doré 32- Poderoso: puissant</p>
<p>Sección B: Uso del vocabulario y de la gramática española en un contexto más restrictivo.</p>	<p>Debes completar las oraciones siguientes utilizando un elemento de la columna de izquierda.</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>página, como, botas, de, él, traje de baño, responder, trabajador, dedo, boca, mini-falda, cómo, en, sillas, alta, es, hay, negro, corpulento, por favor, ojo, plateado,</p> </div>	<p>33- Trabajo EN la escuela Vanier. 34- Estamos en la PÁGINA 15. 35- La BOCA nos permite comer. 36- La MINI-FALDA es una pieza de ropa muy popular. 37- POR FAVOR, quiero continuar. 38- El oso es un animal gordo o CORPULENTO. 39- Mi mamá es muy ALTA. 40- Mi anillo es PLATEADO O NEGRO. 41- Deben RESPONDER a las preguntas siguientes. 42- HAY 15 estudiantes en la clase.</p>

	<p>43- Las gafas de sol sirven a proteger los OJOS. 44- Mi cumpleaños es el 18 DE enero de 1987. 45- El TRAJE DE BAÑO se lleva en la piscina. 46- Deben poner las SILLAS sobre las mesas. 47- En invierno, llevamos BOTAS. 48- Adidas ES una marca internacional. 49- ÉL es un joven estúpido. 50- ¿CÓMO es tu nuevo trabajo?</p>
<p>Sección C: Uso del vocabulario y de la gramática en un contexto más libre.</p>	<p>Debes responder a las preguntas siguientes.</p>
<p>- LAS RESPUESTAS PUEDEN VARIAR.</p> <p>- LOS ESTUDIANTES DEBEN RESPONDER CORRECTAMENTE A LAS PREGUNTAS PRESENTADAS (EL SENTIDO DEL MENSAJE).</p> <p>- NO EVALUARÉ LA LENGUA ESCRITA. LO QUE ME INTERESA ES VER SI ENTIENDEN LA PREGUNTA.</p>	<p>51- ¿Cómo está? <u>Estoy bien. Muy buen, ¿ y tú?</u></p> <p>52- ¿Cuántos años tiene? <u>Tengo 26 años.</u></p> <p>53-¿Cómo es Obélix? <u>Obélix es gordo y un poco imbécil.</u></p> <p>54- ¿Dónde debemos escribir la respuesta? <u>Debemos escribir la respuesta después de la pregunta.</u></p> <p>55- ¿Cómo es Hulk? <u>Él es verde, grande, musculoso. Él está enfadado.</u></p> <p>56- ¿Cuál es el nombre de tu escuela? <u>El nombre de mi escuela es Vanier.</u></p> <p>57- Descríbeme el gran pitufo (<i>Schtroumpf</i>). <u>El gran pitufo tiene una barba blanca y un traje rojo.</u></p> <p>58- ¿Puedes describirme tu mamá? <u>Mi mamá es pequeña y joven.</u></p> <p>59- ¿Qué te gusta en <i>Ocupación Doble</i>? <u>No me gusta nada en <i>Ocupación Doble</i>.</u></p> <p>60- ¿Cuál es el color del cielo? <u>El cielo es de color azul.</u></p> <p>61- Descríbeme tu altura. <u>Yo soy grande.</u></p> <p>62- ¿Por qué te gusta escuchar música? <u>Me gusta escuchar música porque esto me relaja.</u></p> <p>63- ¿Qué hay en la clase? <u>Hay pósteres en la clase.</u></p>

Nom de l'évaluateur: _____

Date de l'évaluation: _____

ANNEXE C

RÉSULTATS DES ÉLÈVES AU PRÉ-TEST ET AU POST-TEST
(DONNÉES BRUTES SUR 63)

Élève ID N=10	Section A Traduction (sur 32)		Section B Compléter les infor- mations manquantes (sur 18)		Section C Réponses complètes (sur 13)		Résultats globaux (sur 63)	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
1	12	11	5	2	1	0	18	13
3	16	19	6	9	6	8	28	36
4	11	15	5	5	5	9	21	29
5	11	12	5	3	4	6	20	21
6	16	17	10	15	8	12	34	44
7	13	19	5	16	11	12	29	47
9	6	8	1	2	6	9	13	19
10	10	11	5	12	6	8	21	31
14	13	18	4	5	7	7	24	30
15	10	12	5	2	3	5	18	19
Moyenne	11,8	14,2	5,1	7,1	5,7	7,6	22,6	28,9

* Les élèves 2, 8, 11, 12 et 13 n'ont pas participé à toutes les étapes de l'intervention.

* Leurs résultats sont exclus des analyses.

* Les résultats des élèves ont été arrondis au dixième.

ANNEXE D

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

Activité pédagogique 1

Traduction (couleurs)

Consigna:

Usted debe escribir la traducción francesa del color presentado en la columna *palabras en español*, en la columna *traducciones en francés*. Puede utilizar el diccionario y trabajar con un compañero para esta actividad. Tiene diez minutos para realizarla.

Después, la vamos a corregir juntos.

Palabras en español	Traducciones en francés
- Negro	
- Rojo	
- Amarillo	
- Verde	
- Azul	
- Azul marino	
- Azul cielo	
- Gris	
- Rosa	
- Naranja	
- Violeta	
- Blanco	
- Salmón	
- Turquesa	
- Dorado	
- Plateado	
- Caqui	
- Beige	
- Marrón	
- Fucsia	
- Lila (violeta pálido)	

Corrigé 1 : traduction (couleurs)

Palabras en español	Traducciones en francés
- Negro	- Noir
- Rojo	- Rouge
- Amarillo	- Jaune
- Verde	- Vert
- Azul	- Bleu
- Azul marino	- Bleu marin
- Azul cielo	- Bleu ciel
- Gris	- Gris
- Rosa	- Rose
- Naranja	- Orange
- Violeta	- Violet
- Blanco	- Blanc
- Salmón	- Saumon
- Turquesa	- Turquoise
- Dorado	- Doré
- Plateado	- Argenté
- Caqui	- Kaki
- Beige	- Beige
- Marrón	- Marron ou brun
- Fucsia	- Fuchsia
- Lila (violeta pálido)	- Lilas

Activité pédagogique 2

Traduction (vêtements)

Consigna:

Usted debe escribir la traducción francesa de la pieza de ropa presentada en la columna *palabras en español*, en la columna *traducciones en francés*. Puede utilizar el diccionario y trabajar con un compañero para esta actividad. Tiene quince minutos para realizarla. Después, la vamos a corregir juntos.

Palabras en español	Traducciones en francés
- Calcetines	
- Gorro	
- Pantalón	
- Cinturón	
- Blusa	
- Botas	
- Abrigo	
- Sombrero	
- Chaqueta	
- Vaqueros, jeans	
- Falda	
- Pijama	
- Fular/ pañuelo	
- Camisa	
- Zapatos	
- Pantalones cortos	
- Traje/ vestido de mujer	

- Traje de noche	
- Traje de hombre	
- Bañador, traje de baño	
- Corbata	
- Sandalias	
- Guantes	
- Casco	
- Anillo	
- Pendientes	
- Collar	
- Mini-falda	
- Bikini	
- Camiseta	
- Zapatos de tacón	
- Alpargatas	
- Ropa/prenda interior	

Corrigé 2 : traduction (vêtements)

Palabras en español	Traducciones en francés
- Calcetines	- Bas
- Gorro	- Tuque
- Pantalón	- Pantalon
- Cinturón	- Ceinture
- Blusa	- Blouse
- Botas	- Bottes
- Abrigo	- Manteau
- Sombrero	- Chapeau

- Chaqueta	- Veste
- Vaqueros, jeans	- Jeans
- Falda	- Jupe
- Pijama	- Pyjama
- Fular/ pañuelo	- Foulard
- Camisa	- Chemise
- Zapatos	- Souliers
- Pantalones cortos	- Pantalons courts
- Traje/ vestido de mujer	- Robe
- Traje de noche	- Robe du soir
- Traje de hombre	- Complet
- Bañador, traje de baño	- Costume de bain
- Corbata	- Cravate
- Sandalias	- Sandales
- Guantes	- Gants
- Casco	- Casque
- Anillo	- Anneau
- Pendientes	- Boucles d'oreille
- Collar	- Collier
- Mini-falda	- Mini-jupe
- Bikini	- Bikini
- Camiseta	- Chandail à manches courtes, camisole
- Zapatos de tacón	- Souliers à talon
- Alpargatas	- Espadrilles
- Ropa/prenda interior	- Sous-vêtements

Activité pédagogique 3

Traduction (les parties du corps)

Consigna:

Sobre la imagen, debe escribir la traducción francesa, de la palabra española presentada, a su lado. La actividad se realizará con la participación de todos los estudiantes de la clase. La profesora le preguntará qué significan en francés las palabras que se refieren a las partes de cuerpo en español. Puede utilizar el diccionario si lo necesita para responder a las preguntas de la profesora. Puede responder de manera espontánea a las preguntas de la profesora. Además, ella le presentará otras partes del cuerpo, en español, que faltan en la imagen. Deberá decir a qué refieren en francés y añadirlos en la imagen. Quince minutos es el tiempo determinado para realizar esta actividad.



Fuente de la imagen: (<http://helektron.com/partes-del-cuerpo-humano-que-no-utilizamos/>)

Corrigé 3 : traduction (les parties du corps)

- | | |
|--------------------------|--------------------------------------|
| - Brazo = bras | - Pelo, cabello = cheveux, chevelure |
| - Codo = coude | - Nariz = nez |
| - Muñeca = poignet | - Ojo = oeil |
| - Mano = main | - Oreja = oreille |
| - Dedo = doigt | - Ceja = sourcil |
| - Uñas = ongles | - Pestaña= cil |
| - Nalgas = fesses | - Cuello= cou |
| - Pierna = jambe | - Hombro = épaule |
| - Rodilla = genou | - Pecho = poitrine |
| - Pie = pied | - Espalda = dos |
| - Tobillo = cheville | - Dientes = dents |
| - Dedos de pie = orteils | - Lengua = langue |
| - Boca = bouche | - Cabeza = tête |

Parties du corps à ajouter sur l'illustration :

- Labios = lèvres
- Dientes = dents
- Lengua = langue
- Espalda = dos
- Nalgas = fesses
- Muslo = cuisse
- Vientre = ventre
- Mejilla = joues
- Ombligo = nombril

Activité pédagogique 4

Analyse contrastive (la description physique)

Consigna:

En primer lugar, usted debe encontrar la traducción francesa de cada palabra a partir de su grafía en español. No puede utilizar un diccionario para realizar esta tarea, sólo su cabeza y su conocimiento de la lengua francesa, su lengua de referencia. Puede trabajar con un compañero. Tiene diez minutos para realizar esta primera etapa.

Después, la vamos a corregir juntos.

Después de la corrección, la profesora le presentará los cambios gramáticos que existen para ciertas palabras cuando pasamos del francés al español o viceversa a partir de las palabras vistas anteriormente. Ella le va a explicar algunas reglas de gramática del francés y del español y deberá tomarlas en nota en el documento dado anteriormente. Esta segunda parte tomará 15 minutos a realizar.

Document remis pour la première étape de l'activité

Adjetivos en español	Traducciones en francés
- Alto	
- Atlético	
- Bajo	
- Robusto	
- Corpulento	
- Ligero	
- Nervioso	

- Débil	
- Fuerte	
- Gordo	
- Ágil	
- Deportivo	
- Joven	
- Maduro	
- Meticuloso	
- Flaco	
- Delgado	
- Viejo	
- Poderoso	
- Delicado	

Document remis pour la deuxième étape de l'activité

Los cambios lingüísticos entre el francés y el español
1)
2)
3)
4)
5)
6)
7)

Corrigé 4 : Analyse contrastive (la description physique)

Corrigé du document remis lors de la première étape de l'activité

Adjetivos en español	Traducciones en francés
- Alto	- Grand
- Atlético	- Athlétique
- Bajo	- Petit
- Robusto	- Robuste
- Corpulento	- Corpulent
- Ligero	- Légère
- Nervioso	- Nerveux
- Débil	- Faible/ débile/ idiot/ imbécile
- Fuerte	- Fort
- Gordo	- Gros
- Ágil	- Agile
- Deportivo	- Sportif
- Joven	- Jeune
- Maduro	- Mature
- Meticuloso	- Meticuleux
- Flaco	- Maigre
- Delgado	- Mince
- Viejo	- Vieux
- Poderoso	- Puissant
- Delicado	- Délicat/ attentionné

Corrigé du document remis lors de la deuxième étape de l'activité

Los cambios lingüísticos entre el francés y el español
<p>1) En espagnol, les adjectifs masculins finissent généralement par la lettre – o. Pour utiliser la marque du féminin, nous utilisons plutôt la terminaison –a. <i>Ex : alto/alta, gordo/gorda</i></p>
<p>2) La terminaison –ivo en espagnol est généralement remplacée par –if en français. <i>Ex : natif/nativo, sportif/deportivo, festif/festivo</i></p>
<p>3) La terminaison –ico en espagnol est généralement remplacée par –ique en français. <i>Ex: atlético/atlétique, heroico/héroïque, pacífico/pacifique</i></p>
<p>4) La terminaison –oso en espagnol est généralement remplacée par –eux en français. <i>Ex : nervioso/nerveux, meticuloso/méticuleux, perezoso/paresseux</i></p>
<p>5) La terminaison –il en espagnol est généralement remplacée par –ile en français. <i>Ex : ágil/agile, débil/débile, frágil/fragile</i></p>
<p>6) La terminaison –ado ou -ido en espagnol est généralement remplacée par –é en français pour les verbes avec terminaison en -er. En fait, dans les deux langues, ces mots sont des participes passés utilisés comme adjectifs. <i>Ex : delicado/attentionné, delicat/, educado/éduqué, decidido/décidé</i></p>

Activité pédagogique 5
Analyse contrastive (texte descriptif)

Consigna:

Primero, usted debe decirme, levantando la mano, cómo se escribe un texto describiendo a alguien en francés y cuáles son los elementos lingüísticos que se utilizan. Esta actividad se realiza con todo el grupo. Debe levantar la mano para participar a la discusión. A partir de los elementos dados por las personas de la clase, la profesora explicará cómo se puede hacer igual en español. Debe tomar en nota los elementos juzgados pertinentes por la profesora. Usted puede utilizar el diccionario si lo necesita. Esta actividad durará 30 minutos.

Tableau vide donné aux élèves au début de l'activité.

Cómo describir en francés	Cómo describir en español

Voici quelques exemples qui devaient être dits :

Cómo describir en francés	Cómo describir en español
- L'utilisation de l'expression verbale <i>il y a</i> .	- J'expliquerai que cette expression verbale est en fait un verbe à lui seul en espagnol, le verbe <i>haber</i> qui se conjugue à la troisième personne du singulier sous la forme de <i>hay</i> .
- En français, on indique au début d'un texte la personne décrite, par exemple par son nom, et par la suite on continue la description en utilisant le pronom verbal associé.	- En espagnol, une fois que l'on a dit qui on décrit, on peut omettre l'utilisation du sujet puisque la terminaison verbale nous indique à quel sujet verbal on fait référence. Donc, si on écrit <i>tiene el cabello negro</i> , la terminaison <i>e</i> nous indique que l'on parle d'une personne à la troisième personne du singulier, qui devrait être une personne qui a été présentée antérieurement dans le texte. Si tel n'est pas le cas, c'est qu'il y a erreur d'utilisation de la conjugaison verbale ou de référence au bon sujet.
- En français, on utilise des organisateurs textuels pour alléger la description. Lorsqu'on en utilise un en début de phrase, il faut mettre une virgule après ce dernier.	- En espagnol aussi, on utilise des organisateurs textuels comme des adverbes ou des locutions adverbiales pour alléger la description. On peut citer l'utilisation de <i>pues</i> , <i>además</i> , <i>también</i> , <i>sin embargo</i> , etc. Lorsqu'on en utilise un en début de phrase, il faut mettre une virgule après ce dernier.
- Lorsque l'on décrit quelqu'un, on doit suivre un ordre précis et ne pas décrire ce que l'on veut dans l'ordre que l'on veut. On doit commencer par faire référence à son âge, ensuite à sa grandeur et ensuite sa grosseur. On continue en traitant de son visage et ce qui le constitue pour terminer par les membres et les vêtements.	- En espagnol, lorsque l'on décrit une personne, il faut aussi suivre un certain ordre. On doit organiser le discours, soit en décrivant de gauche à droite ou de haut en bas. Aussi, on doit décrire du général au spécifique ou du spécifique au général. De plus, on peut décrire quelqu'un en commençant par les éléments importants pour terminer par les éléments les moins importants. En suivant ces règles, on peut décrire les traits physiques, la tenue vestimentaire et la façon d'agir.

