

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE QUALIFIANTE EN ENSEIGNEMENT

PAR
ANNE-MARIE LAFLEUR

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN ESPAGNOL L3 ET
PROFIL VAK DE L'APPRENANT

25 OCTOBRE 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou 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 ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	v
REMERCIEMENTS	6
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	9
1.1 Contexte social et économique.....	9
1.2 Programme de formation de l'école québécoise-Espagnol langue tierce... 11	11
1.3 Expérience personnelle d'enseignante et d'apprenante de l'espagnol	13
1.4 Objectif général de l'essai	17
1.5 Portée pratique et théorique.....	17
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE	20
2.1 Le cognitivisme	20
2.1.1. Le transfert positif	21
2.1.2 Le transfert négatif	22
2.2. La mémoire.....	23
2.2.1 Mémoire et apprentissage des langues	24
2.2.2 La théorie de la charge cognitive et apprentissage des L3	26
2.3 Profils d'apprentissage	28
2.4 Enseignement du vocabulaire en langue tierce	30
2.4.1 Input compréhensible de Krashen et output de Swain	30
2.4.2 Utilisation de l'erreur en apprentissage des L3	31
2.5 Objectifs spécifiques de l'essai	32
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	34
3.1 Contexte et participants	34
3.2 Intervention.....	35
3.2.1 Les chansons.....	37
3.2.2 Les trucs mnémotechniques	39
3.2.3 Les pictogrammes.....	40
3.3. Instruments	42
3.4 Déroulement et cueillette de données.....	43
3.5 Plan de traitement et d'analyse de données	44

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION.....	46
4.1 Résultats	46
4.1.1 Activités des chansons.....	47
4.1.2 Activité mnémotechnique.....	52
4.1.3 Activité des pictogrammes	54
4.2 Nos compétences professionnelles.....	55
4.3 Apprentissages collatéraux.....	58
CHAPITRE 5 : CONCLUSION ET SYNTHÈSE CRITIQUE.....	60
5.1 Rappel de la problématique et du cadre de référence.....	60
5.2 Analyse critique de l'intervention	62
5.3 Limites.....	65
5.4 Mot de la fin	67
REFERENCES	69
ANNEXES.....	73
Annexe 1 : Chansons et corrigés	73
Annexe 1.1 : Chanson Hola, ¿Qué tal?	73
Annexe 1.2: Corrigé de la chanson Hola, ¿Qué tal?.....	74
Annexe 1.3: Chanson Un, dos, tres, ¿Qué hora es?.....	75
Annexe 1.4: Corrigé de la chanson Un, dos, tres, ¿Qué hora es?.....	77
Annexe 2 : Activité sur les trucs mnémotechniques.....	79
Annexe 2.1 : Théorie présentée sur trucs mnémotechniques	79
Annexe 2.2 : Test sur les trucs mnémotechniques.....	81
Annexe 3 : Activité des pictogrammes portant sur les faux amis	83
Annexe 3.1 : Pictogrammes tirés du PowerPoint sur les faux amis	83
Annexe 3.2 : Test sur les faux amis (suite à la présentation PowerPoint)....	86
Annexe 4 : Résultats aux tests des activités selon les profils (VAK)	88

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Profils d'apprentissage et leurs principales caractéristiques	29
Tableau 2 Déroulement des activités proposées.....	36
Tableau 3 Mots de vocabulaire pour la chanson Hola, ¿Qué tal?	38
Tableau 4 Étapes de la cueillette de données.....	44
Tableau 5 Moyennes en % des apprenants selon les profils VAK.....	46
Tableau 6 Observations de l'enseignante associée pour la CP3 et CP4.....	56

LISTE DES ABRÉVIATIONS

A : Auditif

C : Compétence de l'apprenant

CP : Compétence professionnelle de l'enseignant

ESP : Espagnol

ESP-L3 : Espagnol langue tierce

K : Kinesthésique

L1 : Langue maternelle

L2 : Langue seconde

L3 : Langue tierce

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

TCC : Théorie de la charge cognitive

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

VAK: Profil visuel, auditif ou kinesthésique

V : Visuel

ZPD : Zone proximale de développement

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier en premier lieu ma famille. Je salue la résilience de mon mari et de mes 4 enfants. Ils ont accepté d'avoir une épouse, une maman un peu moins disponible et grâce à eux, mon retour aux études fut possible et agréable. La grande quantité d'heures passées à la maîtrise et à la rédaction de cet essai lors des quatre dernières années ont fait de moi une meilleure enseignante, une meilleure maman, une meilleure personne qui a appris à concilier le travail, les études et les tâches ménagères au quotidien.

J'aimerais aussi remercier tous mes professeurs et chargés de cours qui ont fait preuve de passion et de disponibilité, en particulier ma directrice de recherche, madame Mariane Gazaille. Grâce à elle, j'ai pu découvrir à quel point je pouvais dépasser mes limites et devenir une enseignante exemplaire. Tout comme la fameuse maxime de Nicolas Boileau, cent fois sur le métier j'ai dû lui remettre mon ouvrage, le polissant et le repolissant sans cesse, en ajoutant quelquefois et en effaçant souvent! Merci pour votre confiance.

INTRODUCTION

Il n'est pas toujours facile d'ajouter de nouveaux mots de vocabulaire dans notre répertoire, que ce soit dans notre langue maternelle ou encore dans une langue seconde ou tierce. En tant qu'enseignante d'espagnol langue tierce (L3), nous avons pu voir beaucoup d'élèves buter sur certains termes et avoir de la difficulté à les retenir. Tout comme nos élèves, l'espagnol était pour nous et pour notre enseignante associée, madame Mireille Benoit, une L3. Nous avons aussi éprouvé de la difficulté avec certaines expressions lors de notre apprentissage de la langue de Cervantès et pour cette raison, nous essayons souvent de partager nos différentes techniques d'apprentissage avec nos élèves.

Dans le premier chapitre, nous ferons part de la problématique en apprentissage du vocabulaire comme observée chez nos apprenants d'espagnol L3. Nous ferons en premier lieu un bref rappel du programme d'espagnol L3 de la formation de l'école québécoise, nous poursuivrons en énonçant notre expérience personnelle en enseignement et en apprentissage de l'espagnol tout en exposant l'objectif général de l'essai ainsi que sa portée pratique et théorique.

Dans le deuxième chapitre, comme la mémoire est essentielle à l'apprentissage du vocabulaire, il nous apparaît primordial d'en apprendre davantage sur son fonctionnement. Nous discuterons de la mémoire à long terme et à court terme de même que de la théorie de charge cognitive de John Sweller. Les profils d'apprenants seront également exposés de même que les courants et approches

pédagogiques qui nous ont inspirée pour proposer nos activités d'apprentissage afin de favoriser l'apprentissage du vocabulaire en L3.

La méthodologie sera exposée dans le troisième chapitre pour enseigner de nouveaux mots de vocabulaire aux apprenants selon les trois les trois types d'activités suivantes : des chansons, des trucs mnémotechniques et des pictogrammes. Un test de classification aura été administré aux élèves afin de les classer par profil VAK.

Le quatrième chapitre fera part des résultats obtenus de l'implantation de quatre activités et des moyennes calculées, ce qui permettra de voir si la performance des élèves diffère selon le type d'enseignement préconisé. Nous avons découvert que le profil auditif semble obtenir une meilleure moyenne dans les activités auditives de chansons.

Finalement, notre synthèse critique de l'intervention est exposée dans le cinquième et dernier chapitre. Nous dresserons le bilan à savoir si cet essai a su démontrer si les apprenants, selon leur profil VAK avaient ou non une meilleure rétention de vocabulaire dans l'une ou l'autre des trois techniques d'enseignement proposées. Nous démontrerons également si ces activités ont permis de développer nos compétences professionnelles (CP3 et CP4).

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Le chapitre 1 se penche sur la problématique de l'apprentissage du vocabulaire en L3. Nous y abordons d'abord le contexte qui a mené à la création des programmes d'apprentissage de l'espagnol en L3. Nous rappelons les trois compétences principales du Programme de formation de l'école québécoise-Espagnol langue tierce (ESP-L3). Nous présentons une section de notre expérience personnelle d'enseignante et d'apprenante de l'espagnol et nous terminons le chapitre par l'objectif général et la portée pratique et théorique de cet essai.

1.1 Contexte social et économique

Dans la sphère sociale, les gens apprennent généralement une langue pour communiquer avec les autres, pour se faire comprendre à l'oral ou à l'écrit. En effet, selon le PFEQ, « La connaissance de plusieurs langues représente un avantage indéniable puisqu'elle permet de s'exprimer avec des locuteurs de divers pays et de développer envers eux une attitude d'ouverture, de respect et de tolérance » (2020, p. 1). LE PFEQ ajoute : « La connaissance d'une troisième langue lui (à l'apprenant) fournit un outil de communication supplémentaire, ce qui est un atout non négligeable pour l'exercice de son pouvoir d'action dans une société de plus en plus ouverte sur le monde » (2020, p. 1). Pour ces raisons, et pour faciliter l'ouverture à l'Autre, le MEES a implanté les programmes d'ESP-L3.

Dans la sphère économique, les gens d'affaires peuvent être appelés à voyager et à utiliser une langue tierce avec leurs clients. Le journal des Affaires du 26 juillet

2016 indique que le Mexique arrive au sixième rang des dix pays où le Québec exporte le plus :

Le Québec est une nation d'exportateurs. Près de la moitié du PIB provincial, soit 46,3 %, repose sur la vente de produits et de services de toutes sortes à travers le monde. [...] En Amérique latine, incluant le Mexique, le marché a crû de 1,9 % à 4,3 % entre 2005 et 2014 (Charest et Abadie, 2016).

De plus, selon un article de la chambre de commerce du Montréal métropolitain publié en 2019, le Mexique demeure le premier partenaire commercial du Québec en Amérique latine et il est le troisième partenaire commercial en importance du Canada. En 2017, le commerce bilatéral de marchandises se situait à plus de 43,3 milliards de dollars canadiens.

Sachant cela, plutôt que d'utiliser l'anglais, un homme d'affaires francophone, par exemple, pourrait converser et transiger en espagnol avec un Mexicain, ce qui constitue un grand avantage pour établir un climat de confiance avec son client. Ainsi, à compétences égales, un individu qui parle et maîtrise une langue seconde ou tierce devrait se dénicher plus facilement un emploi qu'un autre qui ne maîtrise pas de langue seconde ou tierce, que ce soit dans le milieu des affaires ou non.

D'autre part, l'apprentissage d'une L2 ou L3 est souvent prescrit par les médecins chez des patients ayant une prédisposition à la maladie d'Alzheimer. En effet, le bilinguisme permettrait de retarder de cinq années l'apparition des premiers symptômes de la maladie grâce à la gymnastique constante du cerveau à

garder ses connexions cognitives (Barkat-Defradas et Gayraud, 2013). Masia ajoute qu'il est possible de réduire le risque de développer la maladie, car :

Le niveau d'éducation, l'activité physique et le bilinguisme renforcent la réserve cognitive de l'individu et réduisent le risque de développer une maladie neurodégénérative comme l'Alzheimer. Les bilingues, puisqu'ils passent constamment entre deux langues, font travailler leur cerveau plus activement et donc ils seraient touchés plus tardivement par les maladies cérébrales (Masia, 2020).

Ayant une prédisposition familiale pour cette maladie, des patients pourraient ainsi être invités à apprendre une langue étrangère afin de prévenir ou même retarder des symptômes de la maladie. C'est le cas notamment d'une des élèves de la classe de 26 élèves qui se prêtera aux diverses activités pédagogiques proposées dans le cadre de cet essai. Le médecin de famille avait proposé à cette élève de se mettre à l'apprentissage des langues étrangères. Elle en est à l'apprentissage de sa cinquième langue!

1.2 Programme de formation de l'école québécoise-Espagnol langue tierce

Au Québec, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) en espagnol langue tierce (ESP-L3) identifie les trois compétences suivantes en enseignement-apprentissage de cette langue :

- Compétence 1 (C1) : Interagir en espagnol;
- Compétence 2 (C2) : Comprendre des textes variés en espagnol;
- Compétence 3 (C3) : Produire des textes variés en espagnol.

Selon le PFEQ,

Le développement de ces trois compétences repose sur la connaissance et l'appropriation des notions et des concepts présentés dans le contenu de formation : les éléments de la situation de communication, les éléments linguistiques, les repères culturels, les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue ainsi que la démarche d'interaction, de compréhension ou de production. Il importe toutefois de spécifier que ce contenu ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique décontextualisé. Les ressources sont plutôt sélectionnées et mobilisées en fonction des besoins liés aux tâches proposées dans les situations d'apprentissage et d'évaluation (2020, p. 3).

Le vocabulaire est omniprésent dans tous ces éléments de formation ci-haut mentionnés. Ainsi, pour développer les trois compétences du Programme ESP-L3, l'élève sera appelé à assimiler des éléments du vocabulaire afin de pouvoir communiquer (compétence 1), comprendre des textes et des exposés ou des chansons en espagnol (compétence 2) et pour écrire et développer ses idées (Compétence 3). Le PFEQ mentionne également qu'il est essentiel de diversifier les expériences d'apprentissage des apprenants :

Il importe que dès le début de son apprentissage, l'élève diversifie ses expériences d'écoute, de lecture ou de visionnement en explorant une variété de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes en espagnol (ex. consignes, chansons, publicités, séquences vidéo, pages Web, articles de magazines pour jeunes). Une exposition soutenue à la langue espagnole lui permettra non seulement d'accroître sa capacité de compréhension, mais également d'enrichir son vocabulaire et de découvrir des éléments culturels propres aux pays hispanophones (PFEQ, 2020, p. 17).

Lors de l'apprentissage d'une L2 ou d'une L3, bon nombre d'élèves éprouvent de la difficulté à apprendre de nouveaux mots et ils ont de la difficulté à répondre

rapidement (Lavoie, 2015). Plusieurs vivent même une certaine anxiété langagière (Wilkinson, 2011) ou créent de nouveaux mots ou de nouveaux sens à certains mots de vocabulaire en tentant de parler (Derocquigny et Koessler, 1928). Certains mots, qui s'éloignent de la langue maternelle, sont aussi très difficiles à retenir. La compétence 1 visant à interagir en espagnol, celle-ci devient plus difficile à développer si les mots de vocabulaire ne sont pas mémorisés correctement.

Comme les profils cognitifs d'apprentissage diffèrent d'un apprenant à l'autre, l'enseignement du vocabulaire devrait être adapté en fonction de cette diversité (PFEQ, 2006). Tel que le souligne le PFEQ, « pour prendre en considération les différents styles cognitifs (ex. synthétique/ analytique; visuel /auditif), le programme d'ESP-L3 propose une variété de situations qui, tout en comportant des défis communs, seraient réalisées selon des modalités différentes » (2006, p. 5).

1.3 Expérience personnelle d'enseignante et d'apprenante de l'espagnol

Certains mots sont difficiles à retenir lorsqu'on apprend une langue étrangère. Prenons par exemple le mot *zanahoria*, l'un des quatre mille mots en espagnol provenant de langue arabe. Il signifie *carotte*. Lorsque qu'un francophone apprend ce mot en anglais, c'est assez simple, car la traduction anglaise de *carotte* est *carrot* et ce mot ressemble beaucoup à sa traduction française par sa prononciation et sa graphie. Grâce à cette similitude, il demeure plus facile de se représenter le mot et de l'écrire sans faute. Sans un tel élément facilitateur pour retenir le mot *zanahoria*, il nous fallait, comme apprenante d'ESP-L3, nous trouver un moyen

mnémotechnique pour le retenir. La prononciation des deux premières syllabes du mot *zana* possède une sonorité semblable à *sana*, et qui surtout ressemble à *sain* en français. Comme la carotte est un aliment sain, cette analogie s'est avérée être un indice mnémotechnique pertinent et efficace pour nous.

En plus d'utiliser des trucs mnémotechniques, une stratégie régulièrement utilisée pour l'apprentissage du vocabulaire est l'apprentissage d'une chanson. Par exemple, bon nombre d'apprenants ont appris au primaire des chansons à des fins pédagogiques. Nous avons appris un ver d'oreille pour mémoriser les provinces et territoires canadiens. Trente ans plus tard, nous nous en souvenons encore. Nous faisons partie de la cohorte d'adultes de la génération de téléspectateurs de *Passe-Partout* et avons appris une multitude de chansons visant l'apprentissage de vocabulaire comme la fameuse chanson des noms des cinq doigts de la main (*J'ai un petit pouce, un index aussi, un majeur, un annulaire...*). « La chanson et la musique sont des sollicitations affectives et esthétiques non verbales. Bien présentées, elles peuvent générer des accès fructueux à la langue. [...] L'objectif pédagogique pourrait se résumer en une seule phrase : donner envie d'apprendre » (Boiron, 2002, p. 86).

En ce qui concerne la radio québécoise et l'émergence de nouveaux talents internationaux, les artistes hispaniques se taillent une place de choix grandissante depuis quelques années et certaines chansons deviennent des tubes. Rappelons ici la chanson *Despacito* de Luis Fonsi. Celle-ci est rapidement devenue une expression adverbiale espagnole très employée au Québec et la population a

probablement pu apprendre de nouveaux mots de vocabulaire dans la langue de Cervantès grâce à ce succès, qui est devenu un véritable ver d'oreille auprès de nombreux auditeurs québécois. Pourrait-on alors stipuler que les élèves pourraient apprendre plus rapidement et mieux retenir des mots de vocabulaire en espagnol L3 à l'aide de chansons thématiques?

Quant à notre expérience d'enseignante d'ESP L3, nous avons pu constater que nos élèves avaient de grosses difficultés à retenir une partie des mots de vocabulaire espagnol enseignés. Nous avons pu constater des blocages lorsqu'il s'agissait de prendre la parole pour formuler certaines phrases et nous avons également constaté une certaine anxiété langagière. En effet, trop souvent, l'élève se bloque à tenter de parler dans la langue L3 qu'il apprend. Nous aimerions permettre à l'élève d'apprendre plus facilement des mots de vocabulaire en variant le type d'activités. Pour ce faire, et bien que les profils VAK soient considérés comme un neuromythe (Blanchette et al. 2009), nous avons décidé d'en tenir compte dans cet essai étant donné qu'ils sont encore utilisés dans la majorité des écoles secondaires québécoises, tant dans les centres de services scolaires que dans les écoles privées (Centre de services scolaire des Affluents, 2022).

Au Québec, dans l'enquête réalisée par Blanchette Sarrasin, Riopel et Masson (2019) aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire, près des deux tiers (64,9 %) des enseignants reconnaissaient que les profils d'apprentissages VAK constituaient un neuromythe (Rousseau et Brabant-Beaulieu, 2020). Les enseignants ont également ajouté qu'ils utilisaient toutefois régulièrement les profils

d'apprentissage VAK dans leur pratique enseignante. Normalement, nous ne tenons pas compte au quotidien des profils VAK dans notre pratique enseignante. Nous pensons toutefois que de planifier des activités en fonction des profils des apprenants nous permettrait d'offrir une variété d'activités aux élèves, favorisant un climat dynamique et agréable à l'apprentissage du vocabulaire.

Également, nous avons constaté que certains élèves utilisent les faux amis pour tenter de retenir plus rapidement un mot. Analysons deux exemples à ce sujet que nous avons constaté dans nos cours. D'abord, prenons le mot *embarazada*. Supposons qu'une élève dise devant la classe : « *Estoy embarazada* ». Les élèves ne réagissent pas, car ils croient que l'élève dit qu'elle est embarrassée. Or, *embarazada* veut dire enceinte! C'est un embarras, certes, mais affublé d'une tout autre connotation! Passons maintenant au deuxième exemple. Si une enseignante disait à ses élèves : « *Estoy constipada* ». Ceux-ci estimeront sans doute que l'enseignante n'a pas besoin de dire qu'elle est constipée. C'est peut-être un peu trop de détails! Or, en espagnol, *estoy constipada*, veut dire *je suis enrhumée*. Disons que c'est le nez qui est obstrué et non pas les autres canaux. Par ces exemples, les élèves auront tout de suite retenu l'expression plus rapidement et ainsi avoir une meilleure rétention de nouveaux mots de vocabulaire. Nous avons observé chez nos élèves qu'il était parfois difficile de retenir certains mots et nous croyons que l'enseignement des faux amis pourrait être bénéfique à leurs apprentissages, car il permet d'éviter certains pièges de sens des mots de vocabulaire en L3. L'enseignement des faux amis aura un impact positif sur

l'apprentissage de la L3, car il assurera que l'élève puisse apprendre et utiliser dès le début le bon mot avec le bon sens.

1.4 Objectif général de l'essai

Plusieurs apprenants de l'espagnol de l'élémentaire et du secondaire éprouvent de la difficulté à apprendre des mots de vocabulaire, et lorsqu'ils apprennent ces mots par cœur, ils finissent trop souvent par les oublier. Le vocabulaire est une sphère importante en apprentissage d'une L2 ou L3 et devrait être plus largement exploité en enseignement et apprentissage des langues. La C1 du PFEQ interagir en espagnol place au premier plan l'importance de connaître différents mots de vocabulaire et sans eux, il est difficilement possible d'interagir de manière efficace. Les stratégies d'enseignement les plus appropriées pour l'enseignement du vocabulaire espagnol L3, sont pour nous source de préoccupation. Tenir compte du profil VAK de nos apprenants permettrait à la fois de concevoir des activités pédagogiques variées et d'identifier des stratégies d'enseignement du vocabulaire appropriées. En lien, notre objectif général vise à vérifier si les activités proposées favoriseront ou non une rétention des nouveaux mots de vocabulaire.

1.5 Portée pratique et théorique

Implanter des activités d'apprentissage du vocabulaire en ESP-L3 nous permettra de développer davantage les compétences professionnelles suivantes :

- La compétence 3 (CP3) : Concevoir des situations d’enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences.
- La compétence 4 (CP 4) : Piloter des situations d’enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences.

En ce qui a trait à la CP3, nous allons concevoir des situations d’enseignement-apprentissage variées comme des chansons pédagogiques authentiques et originales, teintées de la culture hispanique. Ces chansons devraient permettre à nos élèves d’élargir leur vocabulaire en L3. Nous allons également développer une activité constituée de divers trucs mnémotechniques afin de trouver des stratégies de rétention de mots de vocabulaire. Certains trucs seront puisés à même certaines expressions idiomatiques propres à la culture de l’apprenant (L1) ou à la culture de la L2 ou L3. Nous allons également concevoir une activité avec des pictogrammes visant l’apprentissage de faux amis. Les apprenants vont ainsi pouvoir se faire une image mentale des mots appris et en retenir plus facilement le sens en visualisant cette image. Ces activités variées devraient nous permettre de développer la composante 3.5 de la compétence : choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation.

Nous allons également, par le biais de ces activités, développer nos habiletés à transmettre et à piloter ces situations d’enseignement-apprentissage. Nous serons en mesure d’expliquer à l’aide des résultats obtenus, ce que nous croyons avoir été réussi ou moins bien réussi lors de la réalisation de ces activités. De plus, nous croyons mettre à profit la sous-composante 4.1 *Créer des conditions pour que les*

élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales, car nous allons créer des conditions pour que nos élèves s'engagent dans des tâches en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives. Pour ce faire, nous allons varier nos approches en proposant des activités variées.

CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE

Le deuxième chapitre portera sur la mémoire ainsi que sur les principaux types d'apprenants. Dans un premier temps, il sera question d'un courant pédagogique issu des sciences cognitives : le cognitivisme. Dans un deuxième temps, nous exposerons les trois principaux types de mémoire ainsi que la théorie de la charge cognitive en apprentissage des L3 sans oublier de décrire les apprenants visuels, auditifs et kinesthésiques. Nous ferons appel à la mémoire et à différentes stratégies pour la développer comme le transfert et l'utilisation de l'erreur qui seront également exposés dans ce chapitre.

2.1 Le cognitivisme

Le vocabulaire s'apprend de diverses façons. Les chercheurs sur le sujet ont élaboré au fil du temps multiples stratégies d'apprentissage, appuyées par différents courants de pensée. Nous relevons dans cet essai l'importance du cognitivisme étant donné que ce paradigme donne une très grande importance à la mémoire et que la mémoire constitue un outil important pour l'acquisition du vocabulaire en L3. Dans les sections suivantes, nous aborderons les notions de transfert positif et négatif, le transfert étant un concept-clé utilisé en apprentissage des langues (Sousa, 2002).

Le cognitivisme est un courant pédagogique basé sur le modèle du traitement de l'information. Le cognitivisme fait appel au développement des processus de cognition et de métacognition chez l'apprenant. Il fait aussi appel au concept de

transfert dans le processus d'apprentissage. Le complément du PFEQ *Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers*, propose une traduction libre de la définition du transfert langagier de Jarvis et Pavlenko (2010). Le transfert y est défini comme : « l'influence exercée par la connaissance que l'on a d'une langue, sur la connaissance et l'utilisation d'une autre langue » (PFEQ 2019, p. 3). Sousa, de son côté, le définit en deux points :

- L'effet qu'un apprentissage passé a sur le traitement d'un nouvel apprentissage;
- Le degré auquel un nouvel apprentissage sera utile à l'apprenant dans l'avenir.

Ces deux points mènent à exposer deux types de transfert : le transfert positif et le transfert négatif. Ils sont discutés dans les sous-sections suivantes.

2.1.1. Le transfert positif

Le transfert se crée lorsque le cerveau tente d'envoyer la nouvelle information dans un espace de stockage. Pour ce faire, l'apprenant doit procéder à des associations par amorçage sémantique, c'est-à-dire qu'il va se souvenir de la signification d'un mot grâce à la présentation antérieure d'un autre mot sémantiquement proche. Cet amorçage sémantique constitue un excellent moyen pour amener le cerveau à stocker de la nouvelle information dans la mémoire à long terme, les apprentissages passés exerçant une influence sur le traitement d'un nouvel apprentissage (Tardif, 1999, cité dans Samson, 2004). Les associations par amorçage sémantique sont puisées dans des souvenirs afin d'emmagasiner de la nouvelle information.

Le transfert positif peut s'avérer bénéfique en apprentissage d'une L3. Il peut contribuer à amorcer sémantiquement des mots puisés dans la L1 ou L2 de l'apprenant (Tardif, 1999), favorisant ainsi une rétention et une mémorisation durable du nouveau mot appris. Tel que mentionné dans l'article du MEES (2016, p. 21), « l'apprenant va puiser dans ses connaissances antérieures, réussit à comparer des nouveaux mots appris à ceux déjà mémorisés et réussit à créer des liens entre les mots et donner du sens aux nouveaux mots. » Ce faisant, l'élève réussira à mémoriser plus facilement les mots de vocabulaire enseignés.

2.1.2 Le transfert négatif

Le transfert négatif est un processus cognitif lorsqu'un mauvais apprentissage vient faire de l'interférence sur un apprentissage suivant (Tardif, 1999). Les élèves peuvent apprendre certains mots de vocabulaire par transfert négatif. Certains apprentissages antérieurs peuvent interférer avec de nouveaux, créant ainsi de la confusion et des erreurs chez l'apprenant (Sousa, 2002). Selon l'exemple de Sousa, le mot *library* peut à tort être défini comme *librairie* en français, alors qu'il s'agit plutôt d'une bibliothèque. Il faut en quelque sorte « désapprendre » dans cette situation. L'expression galvaudée « *No problemo* » constitue un autre exemple de concept qu'il faudrait « désapprendre ». Avant d'apprendre l'espagnol, les gens pensent que le mot problème se traduit par *problemo* en espagnol parce qu'il est masculin et terminerait automatiquement par un *o*. Or, il s'agit d'une exception. Les néophytes en apprentissage de la langue hispanique ont tendance à utiliser cette expression alors qu'il faudrait plutôt dire « *problema* » et que la construction plus

adéquate serait « *no hay problema* ». Bref, l'enseignant devrait faire appel à la mauvaise connaissance antérieure du mot *problemo* afin d'enseigner correctement le mot exact, soit *problema*. Il faut aussi se rappeler que tous les mots masculins en espagnol ne finissent pas nécessairement par un *o* et tous les mots en *a* ne sont pas nécessairement féminins. Cet exemple nous l'a démontré. Il s'agira pour l'enseignant d'identifier et de faire appel à une connaissance antérieure inexacte, par exemple le mot *problemo*, déconstruire cette connaissance inexacte pour laisser place à la bonne connaissance, le mot *problema*.

En somme, l'approche cognitive de l'apprentissage suggère que l'enseignant doit constamment guider l'élève dans la mémorisation des mots enseignés afin que le cerveau de l'apprenant stocke ces éléments d'apprentissage dans sa mémoire à long terme. Parmi les stratégies d'enseignement-apprentissage d'approche cognitive se retrouvent les trucs mnémotechniques d'enseignement du vocabulaire en L3.

2.2. La mémoire

« La mémoire est une faculté qui oublie! » Voilà un dicton très populaire, répandu et très entendu. L'être humain retient en effet beaucoup d'éléments dans sa mémoire, mais en oublie tout autant. Apprendre une langue sollicite cette mémoire énormément.

La mémoire joue un rôle fondamental lors de l'apprentissage d'une langue (Hilton, 2006). L'auteure ajoute que si l'on ne dispose pas du répertoire grammatical et syntaxique nécessaire, il serait en effet impossible de comprendre, de parler ou d'écrire dans une langue étrangère. La capacité à apprendre de nouvelles informations et de nouveaux mots n'a pas de limite dans le temps.

2.2.1 Mémoire et apprentissage des langues

Apprendre une langue stimule et sollicite l'ensemble des capacités cognitives liées à la concentration, à l'écoute et à la réflexion. Deux aires du cerveau humain joueraient un rôle essentiel en apprentissage d'une langue. Ce sont les aires de Wernicke et de Broca.

Grâce à l'aire de Wernicke, il se crée dans le cerveau de l'individu un répertoire lexical et sémantique. Celui-ci est semblable à la mémoire vive d'un ordinateur, mais contrairement à la machine, il n'y a pas de limite de mémoire, les informations peuvent y être stockées infiniment. On peut donc apprendre une kyrielle de mots, peu importe la langue d'apprentissage. Il faut cependant exploiter cette mémoire de manière régulière, la conditionner, l'exercer. L'aire de Wernicke permet à l'humain de comprendre les langues et de reconnaître les mots et ce même s'ils sont déformés ou prononcés de différentes manières par divers accents. L'aire de Broca, aussi appelée aire motrice du langage est la partie qui permet de nous exprimer oralement. Afin de bien comprendre le processus de rétention

d'information en mémoire, il est important de savoir qu'il existe principalement trois types de mémoire :

- La mémoire de travail, qui emmagasine des informations pendant un court laps de temps en vue d'être utilisées et manipulées;
- La mémoire à court terme, qui sert à retenir une information pendant quelques minutes voire quelques jours, pour un usage immédiat;
- La mémoire à long terme, qui permet de retenir des informations sur une plus longue durée ; elle est très sollicitée pour l'apprentissage d'une langue et se divise en trois sous-catégories :
 - La mémoire procédurale, ou mémoire des habitudes qui permet d'assimiler la syntaxe;
 - La mémoire sémantique, qui sert à enregistrer des connaissances générales et culturelles;
 - La mémoire épisodique, ou mémoire personnelle, unique pour chacun d'entre nous.

Au cours de l'apprentissage, l'information doit être maintenue active dans la mémoire de travail jusqu'à ce qu'elle ait été suffisamment traitée pour passer dans la mémoire à long terme. Les informations langagières peuvent être intégrées dans les différents types de mémoire par la mémorisation. Ce processus se déroule en trois phases (Brown, Roediger et McDaniel, 2014) :

- L'encodage par traces mnésiques ou informations mémorisées ;
- La consolidation, ou stockage d'informations ;
- La récupération, ou le rappel des éléments acquis dans la mémoire.

L'encodage est la transcription de l'information; il se déroule dans la mémoire à court terme. La consolidation est la phase de réorganisation et de stabilisation des informations stockées dans la mémoire à court terme; elle permet d'établir des liens avec les autres connaissances stockées dans la mémoire à long terme. Finalement, la récupération permet de rappeler les informations lorsque l'apprenant en a besoin. Ainsi, une sollicitation répétée de l'information a lieu de même qu'une capacité

simultanée à créer des amorces ou indices de récupération. Les éléments de savoir sont ainsi réactivés. Ce faisant, l'apprenant développera de l'aisance à retenir des mots de vocabulaire. (Brown, Roediger et McDaniel, 2014).

Bref, il faut répéter l'information en vue de la retenir, mais il faut tenir compte de la capacité de stockage de nouvelles informations dans le cerveau. Cette capacité de stockage demeure limitée et il pourrait y avoir risque de surcharge cognitive (Tricot, 1998) si trop d'informations nouvelles sont traitées en même temps en mémoire de travail. La théorie de la charge cognitive (TCC) de John Sweller permet d'explicitement la capacité limitée de la mémoire de travail et son importance en enseignement-apprentissage des L3.

2.2.2 La théorie de la charge cognitive et apprentissage des L3

La TCC de John Sweller (1988) suggère que l'apprentissage s'effectue dans des conditions s'alignant avec l'architecture cognitive humaine, c'est-à-dire ce qu'est l'architecture cognitive. André Tricot (1998) présente les travaux de Sweller et nous définit la TCC comme suit:

La TCC est en accord avec les modèles d'architectures classiques du système cognitif, i.e. une architecture composée d'une mémoire de travail à capacité limitée dans laquelle ont lieu tous les apprentissages et les pensées conscientes et une mémoire à long terme à capacité illimitée, possédant entre autres un nombre important de schémas automatisées (Tricot, 1998, p. 39).

La charge cognitive est directement liée à la quantité d'informations que la mémoire de travail peut stocker simultanément. La capacité de la mémoire de travail demeurant limitée, il ne faut alors pas la surcharger, car cela pourrait nuire à l'apprentissage, puisque l'information y est conservée et se dissipe en quelques dizaines de secondes. Prendre en compte la mémoire de travail n'est pas seulement une question de temps, mais aussi d'espace. Il est recommandé de ne pas présenter plus de sept nouveaux mots à la fois (Tricot, 1998). À cet effet, il serait plus efficace de répartir l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire en trois séances hebdomadaires de 20 minutes, qu'en une seule séance de 60 minutes par semaine. Ainsi, l'apprenant pourra augmenter son répertoire lexical dans sa mémoire sémantique et pourra ainsi mieux communiquer.

Sweller distingue, à la fin des années 80, deux types de charges cognitives (intrinsèque et extrinsèque) ; il en ajoutera une troisième à la fin des années 90 (charge germane). Les trois types de CC de Sweller se définissent comme suit :

1. Charge cognitive intrinsèque (ou utile). Ce premier type de charge cognitive fait référence aux caractéristiques du contenu présenté dans sa complexité et à son niveau d'interactivité. Cette charge est liée à la réalisation de la tâche d'apprentissage et au traitement cognitif du support qu'elle génère. Cette charge utile correspond à toutes les informations qu'il faut traiter pour apprendre (Bellec et Tricot, 2013). Selon Ayres (2006, cité par De Jong, 2010), la charge cognitive intrinsèque ne peut être diminuée par aucunes influences externes.
2. Charge cognitive extrinsèque (ou inutile). La charge cognitive extrinsèque fait référence à la manière dont l'information est présentée; elle est fortement liée aux choix du concepteur pédagogique. Elle n'est pas directement liée à l'élaboration de connaissances. Cette charge correspond à toutes les informations superflues, non nécessaires à l'apprentissage (Bellec et Tricot, 2013). Par exemple, une présentation *PowerPoint* épurée, aux couleurs contrastées, constitue une charge extrinsèque moindre que des diapositives chargées sur lesquelles s'entremêlent textes et illustrations. Le

concepteur pédagogique peut limiter la charge extrinsèque en épurant le support ou en favorisant une sollicitation simultanée des capacités auditives et visuelles.

3. Charge cognitive germane (ou essentielle). On l'appelle aussi la charge essentielle. Ce dernier type de charge naît de la confrontation de l'apprenant avec du matériel pédagogique variable au fil de son apprentissage. S'il se trouve confronté à répétition à du matériel de même type, des schémas mentaux se développent, facilitant par le fait même ses prochains apprentissages. Les méthodes associées à la charge cognitive germane pourraient être plus efficaces étant donné que les informations arrivent à être stockées de façon illimitée dans la mémoire à long terme (Tricot et Sweller, 2014).

Les trois charges cognitives impliquent qu'il faille faire porter une attention sur l'essentiel et non les détails, limiter le nombre d'informations à maintenir en mémoire de travail et segmenter les moments d'apprentissage (Amadiou et Tricot, 2014). Le concepteur pédagogique ne pouvant influencer la charge intrinsèque, il devrait toutefois et idéalement limiter la charge extrinsèque et privilégier la charge germane en enseignement-apprentissage des L3.

2.3 Profils d'apprentissage

Les élèves n'apprennent pas tous de la même façon. Pour cette raison, il est important d'avoir recours à diverses stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins de tous les types d'apprenants (Barbe, 1981). Il existe trois modes d'accès principaux à la connaissance du monde extérieur : la vue, l'ouïe et le toucher. Trois profils d'apprentissage différents sont associés à ces trois modes d'accès : le visuel, l'auditif et le kinesthésique (Hamida et Abd Elouahab, 2017). Ces profils ne sont pas forcément mutuellement exclusifs, certaines personnes pouvant posséder des caractéristiques de deux ou des trois profils d'apprentissage. Le tableau 1 présente

les traits dominants pour chacun des profils. Il est tiré du site Internet du Centre de services scolaire des Affluents (2022) et synthétisé pour les besoins de cet essai.

Tableau 1 Profils d'apprentissage et leurs principales caractéristiques ¹

Les visuels (V)	Les auditifs (A)	Les kinesthésiques (K)
Prendre des notes et les lire	Enregistrer les exposés	Prendre des notes et mettre en surbrillance des parties dans leurs textes
Constituer des registres ou produire des fiches des concepts appris	Écouter les exposés en boucle	Découper et organiser leurs notes
Utiliser des graphiques et des tableaux	Écouter de la musique lors de la période d'étude	Relier leurs apprentissages à des événements
Exercer la mémoire avec des images mentales	Faire des relations entre les mots, les idées, les concepts et les thèmes musicaux	Faire des modèles, des dessins, des schémas et des cartes conceptuelles
		Avoir besoin de bouger et d'associer le mouvement aux mots, aux idées et aux concepts

En observant le tableau 1 ci-dessus, il appert que les élèves appartenant à chacun de ces profils n'apprennent pas tous de la même façon. Les élèves de chaque profil utilisent une modalité sensorielle davantage que les deux autres. Ainsi, les apprenants visuels (V) utilisent davantage la vue, les auditifs (A), l'ouïe et les kinesthésiques (K), le toucher. De ce fait, en situation d'apprentissage, les apprenants V liront davantage et tireront davantage d'informations visuelles que les élèves A qui apprendront ou tireront davantage profit d'autres types d'informations sonores comme des chansons. Quant aux apprenants K, ces derniers

¹ Nous avons choisi d'exposer le tableau des profils VAK du Centre de services scolaire des Affluents, car il a beaucoup été cité et pris en exemple dans notre centre des services scolaire des Trois-Lacs où nous avons effectué nos deux stages. De plus, cette source nous prouve qu'encore aujourd'hui, les profils VAK sont pris encore en compte dans notre milieu scolaire.

apprennent mieux en effectuant des schémas, en découpant et en organisant leurs notes.

2.4 Enseignement du vocabulaire en langue tierce

Outre les trucs mnémotechniques, il existe plusieurs autres techniques et stratégies d'approche cognitivistes en enseignement des L3 selon le paradigme cognitiviste. La théorie de l'input compréhensible de Krashen, la théorie de l'output de Swain et l'utilisation de l'erreur constituent des modèles cognitivistes en enseignement des L3. Ces modèles permettent de déduire différentes techniques d'enseignement. Ils sont définis ci-après.

2.4.1 Input compréhensible de Krashen et output de Swain

Dans les années 80, Krashen a développé sa théorie de l'input compréhensible. Celle-ci préconise l'appropriation inconsciente de la langue. À ce sujet, Le Bouthillier et Bourgoin vulgarisent en offrant une définition courte et claire de la théorie de l'input compréhensible:

L'input compréhensible est le langage que les élèves arrivent à comprendre. [...] Krashen (1981) a représenté cet input légèrement plus avancé par la formule : $i + 1$. Le « i » représente le vocabulaire et les expressions que les élèves connaissent déjà et le « $+1$ » indique le vocabulaire et les expressions légèrement plus avancés et nécessaires pour progresser dans leur apprentissage (Le Bouthillier et Bourgoin, 2019, p. 11).

Cette théorie implique, par exemple, que l'enseignant doit expliquer le sens général et le contexte d'un texte à ses élèves afin qu'ils puissent en arriver à

comprendre sans avoir à aller chercher chaque mot dans le dictionnaire. Il y a plusieurs techniques pour y arriver, dont l'usage de cartes conceptuelles.

Un peu plus tard, en 1985, Swain a proposé son hypothèse d'output compréhensible, qui met l'accent sur la nécessité d'utiliser la langue de manière active. Selon Le Bouthillier et Bourgoïn, « l'output, appelé aussi extrant ou production, est la production langagière des élèves, à l'oral ou à l'écrit. Les élèves doivent aussi négocier leur production langagière pour la rendre compréhensible à leurs interlocuteurs » (Le Bouthillier et Bourgoïn, 2019, p.16). En négociant le sens et en s'exprimant avec plus d'aisance et de fluidité, les apprentissages en L3 sont favorisés. À la lumière de leurs outputs, les apprenants prennent aussi conscience de leur écart langagier entre ce qu'ils aimeraient dire et ce qu'ils sont capables de dire. Pour les aider, préconiser un apprentissage à la fois à l'oral et à l'écrit peut être gagnant, de même que l'usage du *noticing* qui consiste à faire prendre conscience aux apprenants de leurs erreurs lors de leurs apprentissages (Schmidt, 1990).

2.4.2 Utilisation de l'erreur en apprentissage des L3

La peur de se tromper freine souvent les élèves lorsque vient le temps de s'exprimer dans une autre langue. Plusieurs spécialistes dont Horwitz et Cope parlent alors d'anxiété langagière en affirmant qu'il s'agit d'un « phénomène distinct et complexe lié à l'auto-perception, aux croyances, aux sentiments et aux comportements reliés à l'apprentissage dans un cours de langue qui proviennent de

l'unicité du processus d'apprentissage de langues » (Horwitz et Cope (1986, p. 128), traduction libre de Wilkinson (2011). Les apprenants craignent souvent d'employer un mauvais mot, ils gèlent, se figent et deviennent parfois paralysés devant un interlocuteur qui maîtrise bien la L2 ou la L3 qu'ils sont en train d'apprendre. Pourtant, le seul risque est de commettre une erreur en parlant. Or, l'erreur est un outil indispensable à tout apprentissage :

Partis de la faute comme un raté de l'apprentissage, nous voilà en train de la considérer dans certains cas, comme le témoin des processus intellectuels en cours, comme le signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'élève aux prises avec la résolution d'un problème. Il arrive même, dans cette perspective, que ce qu'on appelle erreur ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention (Astolfi, 2017, p. 22).

Bref, l'erreur devient nécessaire et constitue, dans la classe de L3, un outil pour l'enseignant et les apprenants. Pour l'enseignant, l'erreur est souvent un diagnostic pour permettre de voir où sont les lacunes de ses élèves. Pour les élèves, l'erreur est synonyme d'échec. Or, l'erreur devrait être selon Astolfi vue de façon beaucoup plus positive, c'est-à-dire comme un outil et non comme un échec.

2.5 Objectifs spécifiques de l'essai

Le paradigme contemporain du cognitivisme pose que la mémoire joue un rôle important en apprentissage des L2/L3. Les phénomènes de transfert positif et négatif peuvent faciliter ou interférer avec l'apprentissage du vocabulaire en L3 de même que la théorie de la charge cognitive en apprentissage des langues. Il faut aussi prendre en considération les différents profils d'apprentissage ainsi que des

techniques d'enseignement du vocabulaire en L3, notamment la théorie de l'input compréhensible de Krashen et de la théorie de l'output de Swain ainsi que l'utilisation de l'erreur. En lien, nous avons identifié des techniques d'enseignement du vocabulaire que nous aimerions développer et vérifier dans le cadre de cet essai. Nous aimerions également vérifier si lesdites techniques sont adéquatement utilisées dans le cadre de nos activités pédagogiques et si, en lien, nos compétences professionnelles visées se sont développées davantage. De manière spécifique, nous aimerions :

1. Planifier des activités d'enseignement-apprentissage variées en tenant compte des profils VAK des élèves;
2. Piloter des activités pour l'enseignement du vocabulaire en L3;
3. Comparer le degré de rétention du vocabulaire retenu en fonction des profils d'apprentissage des apprenants;
4. Vérifier les effets de l'implantation des activités sur le développement de nos CP3 et CP4;
5. Vérifier s'il y a un lien entre notre profil d'apprenant et le choix d'activités d'enseignement-apprentissage du vocabulaire proposées à nos élèves.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre 3 décrit le contexte et les participants de même que la description de l'intervention. Cet essai ayant pour but d'expérimenter des stratégies d'enseignement efficaces pour enseigner l'ESP-L3, sont également décrites les trois types d'activités pédagogiques implantées, soit les chansons thématiques, les pictogrammes et les activités mnémotechniques implantés pour faciliter la rétention des mots de vocabulaire. Il sera également question des instruments utilisés, du déroulement et des étapes de la cueillette de données qui seront exposés sous forme de tableau. Nous terminerons avec le plan de traitement et d'analyse des données.

3.1 Contexte et participants

Nous avons fait notre stage 2 à la Polyvalente de la Cité des Jeunes de Vaudreuil. Cette école secondaire fut la première polyvalente du Québec créée par le ministre de l'Éducation de l'époque, monsieur Paul-Gérin-Lajoie, dans les années 60. Encore aujourd'hui, c'est la plus grande école secondaire du Québec, comptant plus de 3400 élèves répartis sur un campus de trois pavillons. L'école se situe sur le territoire de la MRC de Vaudreuil-Soulanges, située à l'Ouest de l'île de Montréal dans la région administrative de la Montérégie. Selon DEV Vaudreuil-Soulanges (2019), le contexte socio-économique et culturel de la clientèle qui fréquente notre école se décrit comme suit :

- La population de la région s'élève à 149 349 habitants;

- L'âge médian est de 40,7 ans;
- 33,6 % des ménages sont composés de couples avec enfants (ce qui constitue 15 % de plus que la moyenne québécoise provinciale);
- Deux habitants de Vaudreuil-Soulanges sur 3 âgés entre 25 et 64 ans ont obtenu un diplôme d'études secondaires;
- Le revenu médian par habitant de 15 ans et plus en emploi est de 38816 \$;
- La population active de Vaudreuil-Soulanges travaille principalement dans le domaine des ventes et services, de même qu'en affaires, finances et administration;
- 66,9 % de la population parle français à la maison, 28,3 % parle l'anglais et 4,9 % parle d'autres langues;
- 82,4 % des ménages sont propriétaires de leur habitation et les deux-tiers des logements sont des maisons individuelles.

Pour les besoins de cet essai, nous avons effectué les activités pédagogiques uniquement à notre classe titulaire, le groupe 301. La classe d'élèves se compose de 26 apprenants provenant de différents milieux ethniques dont des élèves caucasiens canadiens-français (n = 9) des élèves d'origine arabe (n = 4), africaine (n = 2), indienne (n=1), haïtienne (n = 4), européenne (n = 4), et latino-américaine (n = 2). Ils sont tous classés en anglais enrichi et maîtrisent généralement bien leur L2, soit l'anglais. Les élèves de la classe ont pour la plupart 14 ou 15 ans. Il s'agit d'une classe mixte composée de 17 filles et de 9 garçons. L'option de l'espagnol est d'ailleurs offerte uniquement à des élèves en anglais enrichi dans cette école. De plus, trois élèves (deux visuels et un auditif) ont un plan d'intervention.

3.2 Intervention

Les élèves ont passé un prétest en décembre afin de déterminer leur profil d'apprenant (VAK). Nous proposons quatre activités lors du stage 2 visant l'apprentissage du vocabulaire. L'intervention se compose de deux activités de

chansons à compléter, une activité proposant des pictogrammes sur les faux amis et une activité de trucs mnémotechniques.

Tableau 2 Déroulement des activités proposées

Semaine	Vocabulaire ciblé	Activités d'enseignement du vocabulaire	Nom de l'activité
1 – semaine du 24 janvier 2022	Salutations usuelles	Chanson trouée à compléter	<i>Chanson Hola, ¿Qué tal?</i>
2 – semaine du 31 janvier au 4 février	Apprentissages de faux amis	Associations mot-image (Présentation d'un PowerPoint et examen au cours suivant)	Pictogrammes sur les faux amis
3 – semaine du 14 février	L'heure	Chanson trouée à compléter	Chanson <i>1,2,3</i>
4 – semaine du 21 février	Les légumes et certains mots de base usuels	Moyens mnémotechniques (cours théorique et examen)	Trucs mnémotechniques

Dans la première semaine, soit du 24 au 28 janvier, les élèves ont eu une chanson trouée à compléter sur les salutations usuelles en espagnol. Pour s'y préparer, nous leur avons fait réviser une liste de mots qui ont été vus dans les unités précédentes en compagnie de l'enseignante associée, madame Mireille Benoit. Ces mots en espagnol ont été identifiés dans un tableau (voir tableau 3 à la page 39) et avaient déjà été enseignés en début d'année aux élèves sous forme de liste dans un cahier de notes par méthode grammaire-traduction (mot en espagnol et traduction en français à côté comme par exemple *playa* = plage). Ces mots-clefs, indiqués cette fois-ci uniquement en espagnol sans leur traduction française sur la feuille d'activité à compléter, seront entendus dans la chanson afin que les élèves puissent bien les reconnaître et les compléter lors de l'écoute de la chanson.

Dans la semaine du 31 janvier au 4 février, nous avons présenté aux étudiants un PowerPoint sur les faux amis. Des images fautives ont été montrées selon la

compréhension fautive qu'un apprenant francophone pouvait commettre en se trompant de sens s'il se fiait trop à sa L1.

Pour la troisième semaine, soit celle du 14 février, nous avons fait une autre chanson trouvée suite à l'apprentissage de l'heure, qui a été étudiée avec madame Benoit dans le manuel de l'élève *Encuentros*. Les élèves devaient se rappeler de la construction du verbe SER qui se conjugue au pluriel lorsque l'horloge nous indique qu'il est plus d'une heure. La chanson comportait plusieurs répétitions de phrases avec le verbe SER ayant comme objectif une meilleure rétention de la mécanique de construction de phrases portant sur l'heure.

Finalement, dans la semaine du 21 février, nous avons partagé aux élèves divers trucs mnémotechniques tirés du français ou de l'anglais afin qu'ils puissent se rappeler ces mots au cours suivant. Pour cette activité, les élèves devaient uniquement écouter pendant une quinzaine de minutes nos explications théoriques sur lesdits trucs mnémotechniques. Nous avons dit aux élèves de ne pas étudier ces mots à la maison. Au cours suivant, nous leur avons fait passer un test pour vérifier si ces mots étaient acquis. Les sous-sections qui suivent présentent plus en détail les trois types d'activités axées sur le vocabulaire.

3.2.1 Les chansons

Nous avons présenté deux chansons à notre classe titulaire. Chaque chanson a été présentée deux fois devant la classe et les élèves devaient remplir les mots omis

dans la chanson. La première chanson pédagogique, *Hola, ¿Qué tal?* comportait plusieurs mots de révision visant la façon de saluer, de se dire bonjour et au revoir en espagnol.

Voici le tableau de mots que les élèves devaient avoir étudiés seuls à la maison avant l'écoute de la chanson. Nous avons proposé aux élèves de les répéter à haute voix en devoir afin de les entendre étant donné que ces mots seront entendus dans la chanson, mais seront prononcés assez rapidement.

Tableau 3 Mots de vocabulaire pour la chanson *Hola, ¿Qué tal?*

Gusta	Bolivia	Pablo	llamas	abuela
Madre	Cuba	sol	nadar	mar
España	playa	cantar	México	Primo

Quant à la chanson *1,2,3*, elle avait l'objectif de réviser la façon de lire l'heure en espagnol. Chaque couplet proposait une heure différente dans la journée et les phrases de chaque paragraphe débutaient par l'heure précise de la journée. Rappelons que les élèves avaient déjà appris l'heure en espagnol la semaine précédente; ils savaient déjà qu'il fallait utiliser le verbe SER et le conjuguer au pluriel s'il est plus tard qu'une heure. Dans cette chanson, quelques mots de base ont aussi été enlevés afin de vérifier si les élèves connaissaient ces mots à l'oreille et pouvaient facilement les repérer. Avant de faire écouter la chanson aux élèves, nous avons survolé le document troué afin de vérifier si les élèves comprenaient bien la tâche à accomplir et vérifier rapidement s'ils se souvenaient de la construction grammaticale des phrases lorsque nous donnons l'heure à quelqu'un. Suite à cela, la chanson a été entendue deux fois par les élèves. De plus, nous avons

enseigné le concept de l'heure en le comparant avec celui véhiculé dans la culture nord-américaine. Nous avons aussi indiqué les différences culturelles liées à l'heure tant au niveau de sa construction grammaticale que de la réalité de l'heure des repas dans les pays hispaniques, comme les heures tardives de repas en Espagne notamment.

3.2.2 Les trucs mnémotechniques

Pour l'activité mnémotechnique, nous avons enseigné à l'aide d'un document *PowerPoint* dix mots de vocabulaire portant sur l'alimentation et plusieurs mots de base souvent utilisés en faisant divers liens sémantiques parfois tirés de la L1 ou de la L2 de nos apprenants. Dès le début de l'activité, nous avons mentionné aux élèves qu'ils n'avaient pas à prendre de notes et qu'ils ne devaient pas étudier les mots enseignés. Nous avons utilisé notamment notre truc pour permettre aux élèves de se souvenir du mot *zanahoria*, (voir le tableau 1, p. 29 de cet essai), mais également d'autres mots comme *pepino* (concombre) ou encore *palabra* (palabre, ancien mot pour dire mot en français). Ces mots se retrouvent dans l'annexe 2.1 sous forme de document théorique qui nous a servi à transmettre des trucs mnémotechniques visant à favoriser une meilleure rétention de vocabulaire. Ces dix mots à retenir permettaient aux élèves de faire des liens par amorçage sémantique. Par exemple, pour le mot concombre, ils pouvaient penser à des pépins de concombres et le mot concombre en espagnol est *pepino*. Nous les avons aidés à réfléchir sur ces mots, à faire des liens par amorçage sémantique afin qu'ils puissent par la suite développer par eux-mêmes ce réflexe pour apprendre d'autres

nouveaux mots par la suite. Nous avons mentionné au départ aux élèves qu'ils ne pouvaient pas prendre de notes et qu'ils ne devaient pas étudier les mots enseignés.

3.2.3 Les pictogrammes

L'erreur sera mise en premier plan lors de notre activité sur les faux amis. Les images proposées permettront de créer une image mentale vide de sens si les élèves ont une définition fautive du mot en L3 se collant trop à un mot du même son, mais de sens différent dans leur L1 ou L2.

Plusieurs types d'exercices et de stratégies facilitent l'apprentissage de mots de vocabulaire. Par exemple, l'utilisation de cartons affichant des pictogrammes facilite l'apprentissage de mots de vocabulaire, car elle contribue à forger une image du mot. Dans son ouvrage *Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu* (2015), Constance Lavoie propose trois stratégies pour se représenter une image mentale d'un mot favorisant sa rétention : la famille de mots, le réseau de mots et la carte de mots. Ces stratégies de représentation mentale amènent l'apprenant à faire divers liens dans sa tête avec les différents mots lexicaux, facilitant la rétention et l'apprentissage, car un mot renvoie à plusieurs mots et il s'en fait une image dans sa tête. Il est ainsi plus facile de le retenir. Les stratégies très intéressantes de Lavoie portant sur des images mentales nous ont inspirée. De là nous est venue l'idée de créer chez nos apprenants des images mentales fautives pour enseigner les faux amis, un sens erroné puisé dans la L1 ou L2. Nous avons ainsi élaboré notre propre stratégie, également

inspirée du concept de transfert négatif, en élaborant une activité de pictogrammes favorisant la rétention du bon sens du mot chez les apprenants, diminuant ainsi le risque d'erreur dans le futur. (MEES, 2016, p. 21) Or, le faux ami permet d'apprendre à partir d'une erreur au départ que les apprenants pouvaient faire lors de l'apprentissage d'un mot. Nous croyons que l'erreur est ici un outil d'apprentissage pour permettre à l'apprenant de ne plus la commettre. Pour l'activité avec les pictogrammes, nous avons distribué aux élèves différentes images afin de leur permettre d'éviter de tomber dans le piège des faux amis. Les faux amis sont des éléments lexicaux dont la forme, est identique ou proche d'un mot de la langue cible. Toutefois, les faux amis ont un sens complètement ou partiellement différent de ceux qu'ils ont dans la langue de départ (Derocquigny et Koessler, 1928). En d'autres mots, les faux amis peuvent parfois créer des associations fautives et des erreurs dans la signification d'un mot par sa comparaison avec un mot semblable dans la langue maternelle. Par exemple, dans l'énoncé *il y a un ours dans la forêt*, qui se traduit par *Hay un oso en el parque*, si les élèves francophones pensent qu'*oso* est un os, ils pourraient se faire l'image mentale d'un os dans le parc plutôt qu'un ours, le véritable sens d'*oso* en espagnol. Un os en espagnol est plutôt le mot *hueso*. Bref, proposer des pictogrammes avec ces images mentales devrait susciter de l'amusement tout en créant des conflits cognitifs (Piaget, 1971), c'est-à-dire, une contradiction ou une incompatibilité entre les idées, les représentations ou les actions de l'apprenant. Cette incompatibilité devient la source d'une tension qui peut jouer un rôle moteur dans

l'élaboration de nouvelles structures cognitives (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 2008).

Nous avons conçu, en nous inspirant de Piaget, un PowerPoint traitant des faux amis à l'aide de pictogrammes. Ces images se retrouvent à l'annexe 3.1 de cet essai. Nous avons comme objectif à ce qu'une association d'images fautive crée un choc cognitif auprès des apprenants et nous croyons qu'ils vont ainsi retenir plus facilement le bon sens du mot plutôt que le mauvais sens, soit celui du faux ami. Nous projetons qu'une période de 75 minutes sera suffisante pour présenter cette activité. Nous allons d'abord définir ce qu'est un faux ami auprès de nos élèves et nous allons aussi leur demander s'ils ont déjà vécu l'expérience de découvrir certains faux amis en apprenant une L2. Par la suite, un Powerpoint assorti de pictogrammes et d'images sera présenté et nous allons terminer par une période de questions afin de s'assurer une bonne compréhension du cours. Les élèves seront informés qu'ils devront réaliser un test sur les faux amis au cours suivant (voir annexe 3.2). Ils seront avertis qu'ils ne doivent pas étudier pour ce test.

3.3. Instruments

Un mois avant le début du stage 2, soit à la mi-décembre 2021, nous avons administré à nos futurs élèves ($n = 26$) un questionnaire pour connaître le type VAK de chaque apprenant. Le questionnaire utilisé provenait du site oserchanger.com (2001). Nous avons obtenu la permission des administrateurs du site pour utiliser ledit questionnaire. Le document comportait 20 questions. Ce questionnaire nous a

permis de connaître le profil de nos futurs élèves, à savoir s'ils avaient une prédominance visuelle (V), auditive (A), kinesthésique (K) ou à la fois visuelle et auditive (V+A). Au total, les élèves ont passé 5 tests, dont le questionnaire afin de connaître leur profil VAK, deux chansons trouées, un test à choix multiples portant sur des trucs mnémotechniques et un test visant à vérifier la rétention des mots appris avec les pictogrammes sur les faux amis.

En ce qui concerne le développement de nos CP, l'instrument de mesure utilisé est la grille d'évaluation des 12 compétences professionnelles du stage 2 de l'UQTR. Notre enseignante associée a relevé les points qui ont été améliorés à travers les quatre activités proposées dans cet essai. Il aurait été pertinent de tenir au quotidien un journal de bord afin d'y noter des traces post-activités et diverses réactions, mais malheureusement, nous avons omis de le faire. Si c'était à refaire, nous en tiendrions un. De plus, nous avons également passé de notre côté le test VAK afin de connaître notre profil d'apprenant afin d'avoir un regard critique, à savoir si notre profil a une incidence sur nos choix d'activités que nous proposons à nos élèves.

3.4 Déroulement et cueillette de données

Avant notre stage 2, nous sommes allée rencontrer les élèves de la classe et leur avons fait compléter le questionnaire *Mon style d'apprenant* afin de déterminer leur profil d'apprentissage. Le tableau 4 ci-dessous représente les étapes de la cueillette de données. Nous avons commencé par la chanson *Hola, ¿Qué tal ?* Les

élèves ont reçu le test qui contient les paroles de la chanson avec des espaces troués à compléter. La chanson a été présentée deux fois devant la classe afin de bien compléter les espaces manquants (voir annexe 1). Nous avons par la suite décidé de présenter l'activité portant sur les pictogrammes, le test a été administré le cours suivant la présentation *Powerpoint* à ce sujet, soit dans la semaine du 31 janvier au 4 février 2022 (voir annexe 2). Nous avons par la suite présenté le test portant sur la chanson thématique sur l'heure intitulée *1,2,3* (voir annexe 1). Cette chanson a été présentée deux fois devant la classe et nos apprenants devaient compléter la chanson trouée. Nous avons terminé par un test sur le vocabulaire enseigné à l'aide des trucs mnémotechniques (voir annexe 3).

Tableau 4 Étapes de la cueillette de données

Semaine	Étapes de la cueillette de données
1 – 15 décembre 2021	Questionnaire <i>Mon style d'apprenant</i> : profil VAK de l'apprenant
2 – semaine du 24 janvier 2022	Test Chanson <i>Hola, ¿Qué tal?</i> compléter les paroles de la chanson dans les espaces troués
3 – Semaine du 31 janvier au 4 février 2022	Test pictogrammes représentant certains faux amis en espagnol
4 – Semaine du 14 au 18 février 2022	Test Chanson <i>1,2,3</i> : compléter les paroles de la chanson dans les espaces troués
Semaine du 21 au 25 février 2022	Test trucs mnémotechniques

3.5 Plan de traitement et d'analyse de données

Suite à la passation du questionnaire *Mon style d'apprenant*, nous avons comptabilisés les résultats par profil (V, A, K et V+A) et les avons entrés dans un document *Word* en 4 tableaux distincts (voir annexe 4). Chacun comportait quatre colonnes correspondant aux quatre tests proposés. Nous avons calculé manuellement les moyennes des résultats pour chaque test de vocabulaire

administré par profil d'apprenant. Pour l'analyse, les moyennes rapportées sur 100 pour chaque profil d'apprenant ont été comptabilisées. La comparaison des moyennes par activité selon le profil d'apprenant permettra de déterminer si le profil était ou non gage de succès selon le type d'activité proposée.

Pour analyser la progression de nos compétences professionnelles, nous avons comparé les compétences ciblées dans le présent essai et avons déposé les commentaires de notre enseignante associée relatifs à ces compétences lors du premier stage et du deuxième stage dans le tableau 6 (voir la section 4.2 du quatrième chapitre, p. 56). Dans ce tableau, se retrouvent les données brutes portant sur nos compétences ciblées CP3 et CP4 ainsi que divers éléments qui ont été observés aux stages 1 et 2 par notre enseignante associée relativement à ces compétences. Nous porterons une vision critique sur la progression de ces compétences, à savoir si nous croyons les avoir améliorées ou non. Nous expliquerons, en quoi les activités proposées ont contribué à développer nos CP3 et nos CP4 à l'aide d'exemples concrets survenus pendant nos stages.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Le chapitre 4 présente et analyse les données recueillies par type d'activités et profils d'apprentissage, ce qui permettra de voir si chaque profil a joué ou non un rôle dans la performance et la réussite de ces tests. Chaque sous-section de ce chapitre traitera d'un type d'activité, i.e. les deux chansons, les trucs mnémotechniques et les pictogrammes. De plus, nous discuterons du développement des compétences professionnelles CP1, CP2, et déterminerons si l'objectif d'amélioration des CP visées au chapitre 1 a été atteint ou non.

4.1 Résultats

Cette section sera divisée en trois sous-sections représentant les activités des chansons, l'activité des trucs mnémotechniques et l'activité des pictogrammes. Les résultats se retrouvent dans le tableau 5. D'entrée de jeu, soulignons que le profil kinesthésique (K) est représenté par une seule élève; de ce fait, les résultats pour ce profil d'apprentissage ne peuvent être considérés comme valables. Nous les reproduisons ici par souci de transparence.

Tableau 5 Moyennes en % des apprenants selon les profils VAK

Profil	Chanson <i>Hola, ¿Qué tal?</i>	Chanson <i>1,2,3</i>	Trucs mnémotechniques	Pictogrammes
Visuels (V) (n=8)	81,25	58	96,25	72,88
Auditifs (A) (n=14)	94,4	73	97,9	89,71
Visuels et Auditifs(V+A) (n=3)	79,3	62,3	83,3	65
Kinesthésique (K) (n=1)	94	73	100	44

Nous avons également complété le questionnaire VAK de 20 questions. Il s'est avéré que nous sommes à prédominance V en ayant 8 réponses visuelles tout en ayant 6 réponses à profil A et 6 à profil K.

4.1.1 Activités des chansons

Nous avons compilé les résultats de chaque élève et analysé leur résultat en comparant, par exemple, si les élèves auditifs (A) avaient obtenu ou non un meilleur résultat que les élèves visuels (V) ou kinesthésiques (K).

Le tableau 5 ci-haut montre que, pour la chanson *Hola, ¿Qué tal?*, les V ont obtenu une moyenne de 81,25 % comparativement à 79,3 % pour les élèves V+A, 94 % pour l'élève K et 94,4 % pour les élèves A. À la lumière de ces résultats, les A ont obtenu une moyenne beaucoup plus élevée, ce qui signifie que l'activité d'écoute de la chanson a été beaucoup mieux réussie pour ceux-ci. Comment expliquer cette réussite? En nous référant au tableau 1 des profils d'apprenants présenté au chapitre 2, p. 29, les A développent généralement mieux les relations sémantiques entre les mots, les idées, les concepts lorsqu'un support musical ou rythmique les accompagne. Nous avons proposé aux élèves de répéter à haute voix à la maison le tableau de mots qui avait été remis en classe. Cette stratégie, caractéristique du profil A, aide à la rétention de nouveaux mots de vocabulaire. L'élève K qui a obtenu un bon résultat de 94 % nous a confirmé qu'elle s'est approprié les mots de vocabulaire en premier lieu en étudiant à la maison les mots du tableau tout en effectuant divers mouvements et intonations lors de cette étude.

Toujours selon ses propos, elle utiliserait également grandement cette stratégie en classe lorsqu'il s'agit de bâtir des phrases en équipes. Réentendre ces mots lors de l'écoute de la chanson pouvait renvoyer aux divers mouvements réalisés à la maison lors de l'étude individuelle. Pour les élèves V, il pouvait être plus difficile de se faire une image mentale des mots pendant l'écoute de la chanson, mais aussi lors de l'étude des mots à la maison. Les V+A, quant à eux ont obtenu un résultat de 79,3 % au test de la chanson *Hola, ¿Qué tal?*, un résultat toutefois légèrement plus bas que les V (81,25 %) et beaucoup plus bas que les apprenants A (94,4 %). Nous croyons qu'une raison possible est qu'il n'y a aucune caractéristique visuelle relative à cette activité et les V+A performeraient davantage si leur profil visuel était également mis à profit.

Pour l'activité de la chanson *Hola, ¿Qué tal?*, nous avons constaté que les mots avaient été bien identifiés dans la chanson lue. Ces mots ont été bien reconnus par l'ensemble des élèves, et tout particulièrement les élèves de profil auditif (n=14). Cette activité a bien fonctionné et nous nous sommes demandée si c'était à cause du tableau de mots présenté le cours précédent le test aux fins de préparation des élèves à la chanson ou si c'était une activité trop facile. De fait, l'activité ayant été présentée en février, les élèves avaient déjà eu plusieurs semaines de cours d'espagnol à leur actif et l'activité aurait pu se situer trop près, voire à l'intérieur de la ZPD, ce qui expliquerait le grand nombre de résultats excellents obtenus.

Quant à la chanson 1,2,3, nous constatons qu'elle a été beaucoup moins bien réussie que la première. Pour les V, il s'agit d'une baisse de 23,25 % par rapport à la première chanson, pour les A, une baisse de 21,4 %, pour les élèves V+A une baisse de 17 % et pour l'élève K une baisse de 21 %. Les élèves V ont obtenu une moyenne de 58 % alors que les élèves V+A en ont obtenu une de 62,3 %. L'élève K a obtenu un résultat de 73 % et, encore une fois, c'est le profil d'apprenants A qui a obtenu la meilleure moyenne, soit de 73 %, ce qui représente tout de même 15 % de plus que la moyenne des apprenants V.

Il se pourrait que lors des explications orales sur la théorie de l'heure en espagnol, les A étaient mieux disposés à en comprendre les notions, car elles étaient essentiellement véhiculées oralement avec quelques explications au tableau. Un exercice oral dans le livre *Encuentros* de l'élève a également été effectué avant cette activité et encore une fois, l'heure était nommée oralement et les élèves devaient cocher la bonne heure dans leur cahier. Nous avons expliqué oralement les notions à l'aide de tableaux et de pictogrammes dans le cahier de l'apprenant tout en nous promenant dans la classe et en ayant recours à du mouvement.

Or, nous croyons avoir offert des explications claires à l'oral avec, à l'appui, des éléments visuels comme l'horloge analogique ou des images. Nous avons également fourni des exemples concrets de phrases pratiques que nous devons utiliser pour demander l'heure à quelqu'un dans diverses situations. Enfin, nous avons utilisé un ton dynamique et nous nous sommes déplacée en classe, permettant d'attirer l'attention de tous les apprenants sur nous et ce, peu importe

leur profil dominant. Ceci expliquerait peut-être alors pourquoi le profil des V+A constitue le profil qui a le moins baissé ou, en d'autres termes, qui a le moins d'écart avec ses autres résultats en obtenant une baisse de seulement 17 points comparativement aux A qui ont baissé de 21,4 points et les V de 23,25 points. L'élève K a aussi baissé de 21 points dans cette activité. A-t-elle répété chez elle la construction de phrases portant sur l'heure? Compte tenu de son profil K, la simple écoute en classe du concept de l'heure n'était peut-être pas suffisante pour cette élève. Plusieurs autres facteurs peuvent être en cause, une moins bonne journée aussi tout simplement et le fait que nous n'avions qu'une participante de profil kinesthésique, diminue les possibilités de connaître la véritable raison de ce résultat moins performant. Nous croyons que cette activité a permis de porter une attention particulière à notre aisance à transmettre des savoirs à nos apprenants, nous rendant un bon professionnel héritier, critique et interprète dans l'exercice de nos fonctions, mais en étant surtout habile à transmettre aisément et de façon dynamique nos savoirs à nos apprenants, notre CP4 demeure ainsi bien mise à profit.

Les moyennes entre la première et la deuxième chanson indiquent un important écart. L'utilisation du verbe SER au singulier lorsqu'il est une heure, midi ou minuit et son usage au pluriel pour les autres heures de la journée pouvaient s'avérer abstraits et ces notions grammaticales n'ont peut-être pas été suffisamment étudiées par nos apprenants. Il se pourrait également qu'il y ait eu faiblesse du côté de notre CP2, que la communication de nos explications était moins claire, autant à l'oral qu'à l'écrit, qu'il y aurait eu moins d'insistance et moins d'explications claires en rapport à l'heure. Nous avons omis de vérifier la compréhension de la

mécanique de construction de l'heure et nous n'avons pas réactivé les connaissances antérieures de nos élèves. Bref, nous n'avons pas recouru à un amorçage sémantique qui aurait pu favoriser la rétention à long terme. Il aurait été aussi souhaitable d'offrir une banque de mots à revoir en classe avec nos apprenants pour activer leurs connaissances antérieures, comme nous l'avions fait pour la première chanson. Les élèves n'ont pas produit suffisamment d'output pour s'approprier la matière et ainsi favoriser l'encodage et la compréhension de celle-ci (Swain, 1985). Par ailleurs, la qualité des chansons pédagogiques a pu influencer les résultats. Parfois, le son de la musique était trop fort et pouvait facilement interférer avec les paroles prononcées. Les élèves étaient exposés à une charge cognitive extrinsèque trop importante et inutile défavorisant ainsi la sollicitation simultanée de leurs capacités auditives (Bellec et Tricot, 2013), ce qui pouvait créer un obstacle majeur à la compréhension et au traitement de l'information en mémoire de travail et par conséquent à la mémorisation. Finalement, nous croyons que nous n'avons pas favorisé assez d'input compréhensible (Krashen, 1981). Nous n'avons pas tenu compte du $i+1$, le i étant les chiffres ainsi que la conjugaison de SER qu'ils connaissent déjà et le $i+1$ étant l'application du verbe SER au singulier ou au pluriel pour dire l'heure. Également, divers mots nouveaux n'ont pas été assez exploités par l'enseignante qui a peut-être trop pris pour acquis que les élèves allaient les comprendre, ce qui expliquerait que les élèves ont moins bien réussis.

4.1.2 Activité mnémotechnique

En termes de résultats, les V ont obtenu une moyenne de 96,25 % comparativement à une de 97,9 % pour les A, 83,3 % pour les élèves ayant un profil V+A et 100 % pour l'élève (K) lors du test portant sur l'activité des trucs mnémotechniques.

Les explications lors de cette activité avaient été données avec beaucoup d'énergie, d'intonation et de déplacements. Bien que le test ait été bien réussi par la plupart des élèves, la seule élève recensée ayant un profil K a obtenu une note parfaite, ce qui laisse supposer que cette activité répondait à sa personnalité d'apprenante à elle; à nouveau, soulignons qu'il n'y a qu'une seule participante dans ce groupe et que ce résultat doit être pris avec parcimonie. D'ailleurs, bon nombre d'élèves dans chacun des autres profils ont également obtenu 100. En ce qui concerne les A, ils obtiennent une moyenne de 83,3 %. Nous remarquons que cette activité nous a permis d'améliorer notre CP4 permettant de mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage sans oublier de réactiver les connaissances préalables de nos apprenants aux situations d'apprentissage.

Lors de l'enseignement des trucs mnémotechniques, les élèves étaient tous très attentifs. Nous leur donnions divers trucs souvent tirés du français ou de l'anglais. Nous avons mentionné au départ aux élèves qu'ils ne pouvaient pas prendre de notes et qu'ils ne devaient pas étudier les mots enseignés. Nous voulions ainsi mesurer, au cours suivant ces explications, la rétention d'apprentissage de ces mots.

Il s'est avéré que ce test avait été réussi de façon magistrale par la plupart des élèves, et ce, pour tous les profils. Cette activité a peut-être fait appel aux trois profils en mettant à profit des explications orales dynamiques, rejoignant ainsi les A, en démontrant les trucs au tableau, les V n'ont pas été laissés pour compte et les nombreux déplacements et intonations théâtrales ont rejoint notre apprenante K.

Par ailleurs, il se pourrait que ce test fût trop facile ou trop près de la zone proximale de développement (ZPD) (Vygotsky, 1997). En effet, pour être bien réussies, les activités doivent se situer dans la ZPD, c'est-à-dire dans « l'écart entre deux niveaux de développement : le niveau actuel (ce que l'enfant peut réaliser seul) et le niveau proximal (ce qu'il est capable de réaliser avec le support d'un adulte ou d'un pair) » (Wilkinson, 2009, p. 39). Par exemple, les mots devant être enseignés étaient peut-être déjà bien maîtrisés par les apprenants. Il nous était plus difficile d'identifier les mots qui avaient été déjà appris étant donné que nous sommes arrivées au début du mois de janvier alors que les élèves avaient déjà suivi quatre mois d'espagnol. D'autre part, il se pourrait que les trucs proposés étaient efficaces et aient contribué à un apprentissage accéléré sans effort. En lien, notre enseignante associée a conseillé d'ajouter la prochaine fois un autre élément à chacune des questions et de demander un résumé du truc mnémotechnique afin de savoir si l'apprenant a bel et bien répondu à la question grâce au truc appris ou non. Par ailleurs, en termes d'apprentissage collatéral, nous croyons que cette activité nous a permis de développer davantage notre CP3 visant à concevoir correctement et d'un niveau de complexité raisonnable des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre à nos élèves. Ayant d'abord cerné

chez nos apprenants la difficulté de se souvenir des mots de vocabulaire en L3, nous avons réfléchi davantage à concevoir des activités variées en vue de réaliser l'objectif de développer davantage notre CP3. Nous avons analysé le profil VAK de l'apprenant et avons par la suite conçu trois types d'activités. Cette variété n'est pas toujours offerte au quotidien dans notre pratique enseignante, mais le simple fait d'y avoir réfléchi nous a permis de concevoir plus précisément et de varier nos activités pédagogiques en enseignement du vocabulaire L3.

4.1.3 Activité des pictogrammes

Les V ont obtenu une moyenne de 72,88 % comparativement à 89,71 % pour les A, 44 % pour l'élève (K) et 65 % pour les élèves arborant un profil V+A. À nouveau, dans le tableau 6, figurent aussi les résultats plus faibles de l'élève aux prises avec le spectre de l'autisme, ce qui contribue à l'obtention d'une moyenne plus basse chez les V+A.

Nous croyions que le test des pictogrammes allait être mieux réussi par les élèves V étant donné que les élèves pouvaient directement faire des liens avec les images du *PowerPoint* pour comprendre et retenir la signification exacte des faux amis. En théorie, les V auraient dû pouvoir se remémorer facilement ces images mentales pour ne pas tomber dans le piège d'un faux ami. Toutefois, certains d'entre eux ont pourtant choisi quelques mauvaises réponses qui étaient les erreurs de faux amis pourtant bien identifiées en images dans le PowerPoint. Nous

pensions qu'ils se seraient souvenus davantage de ces images vides de sens résultant des faux amis.

En somme, encore une fois, les élèves A en ressortent avec de meilleurs résultats avec une moyenne de 16,83 % de plus que les V. Même si les pictogrammes constituaient une bonne partie de l'évaluation, les A pouvaient se souvenir des mots, non seulement en regardant les images, mais en se souvenant de nous en train d'expliquer les concepts des faux amis fréquents que nous retrouvons en ESP-L3. Ils étaient peut-être alors plus motivés à réaliser cette activité. La motivation est un facteur primordial pour permettre à l'élève d'apprendre et de se souvenir de ses apprentissages (Viau, 1994).

4.2 Nos compétences professionnelles

Dans cette section, le tableau 6 de la page suivante rapporte, en termes d'éléments de CP, les observations faites par notre enseignante associée lors de l'évaluation des stages 1 et 2. Comparer les éléments des stages 1 et 2 permet de voir s'il y a eu ou non améliorations des éléments figurant dans les deux CP ciblées dans le cadre de l'essai, soient les CP3 et CP4.

À la lumière du tableau 6 portant sur la CP3, nous constatons que la stagiaire a réalisé davantage de relations entre les différentes cultures hispaniques et la culture québécoise lors du stage 2. En effet, lors de l'explication de l'heure, avant de présenter la chanson, des informations ont été données sur les différences grammaticales entre l'heure comme dite en français et l'heure dite en espagnol.

Tableau 6 Observations de l'enseignante associée pour la CP3 et CP4

CP	Éléments de la CP	Stage 1	Stage 2
3	3.5 Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation	Utilise différentes sources d'exercices pour un même point grammatical tout en y intégrant des éléments culturels	Elle sait concevoir des activités qui captent l'attention des élèves (quiz ludique, utilisation de chansons) Excellente présentations PowerPoint sur les faux amis
4	4.1 Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales	A fait preuve d'un grand dynamisme tout au long de son stage en présentant et en pilotant ses activités pédagogiques	Elle donne de bons exemples lors de l'explication des activités
	4.2 Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées	Lors de l'enseignement de l'heure, il aurait été préférable de demander aux élèves de lire la phrase complète contenant une réponse et non juste la réponse	Meilleure aisance lors de la transmission des savoirs et lors des rétroactions faites avec les élèves

Le tout était également ponctué d'éléments culturels comme les heures de repas en Espagne, ce qui ajoutait de la culture aux éléments d'apprentissage. La conception d'activités variées incorporant différents éléments culturels nous a permis de développer notre CP 3 en ayant toujours le souci de permettre une meilleure rétention de mots de vocabulaire chez nos apprenants. Varier nos activités d'enseignement-apprentissage du vocabulaire a permis, nous croyons, une meilleure réussite de la part de nos élèves étant donné qu'ils pouvaient s'engager plus facilement dans une activité basée sur leur profil VAK plutôt qu'une autre. Nous croyons que si nous n'avions pas tenu compte du profil VAK, nos activités auraient peut-être alors été un peu plus linéaires et répétitives et, de ce fait, un peu moins variées.

Quant à la CP4, plusieurs erreurs des élèves ont été corrigées en présentant un *PowerPoint* sur les faux amis. Madame Benoit constate que l'enseignement du sujet traité permet aux élèves de corriger leurs erreurs d'incompréhension lors de l'apprentissage de certains nouveaux mots qui ressemblent au français. Les élèves ont aussi apprécié les liens erronés que les images véhiculaient. L'enseignante associée voyait aussi une certaine aisance et un dynamisme chez la stagiaire qui faisaient en sorte que les élèves étaient heureux d'être là et de vouloir apprendre avec la stagiaire. À cet effet, il s'agit alors d'un apprentissage collatéral très précieux. À l'appui, en fin de stage, les élèves nous ont écrit un beau message collectif dûment signé par tous les élèves de la classe expliquant qu'ils ont adoré l'expérience d'avoir eu une stagiaire si dynamique et passionnée par sa matière. Cette situation nous rappelle un séminaire de fin de stage 2, lorsque madame Karine Gauthier, superviseure de stage à l'UQTR, nous avait fait visionner le témoignage de l'enseignante Rita Pierson lors d'un TED talk qui exposait le propos qu'une collègue lui avait confié. Celle-ci mentionnait qu'elle n'était pas payée pour se faire aimer des élèves. Madame Pierson a alors répondu à cette collègue que si les élèves ne l'aimaient pas, elle n'allait pas être en mesure de pouvoir leur faire apprendre quoi que ce soit. Ce lien d'attachement entre l'élève et l'enseignant nous semble très important, car l'élève semble plus disposé à apprendre et à participer de façon active à sa réussite, car il est motivé et engagé dans ses apprentissages. Nous croyons, de ce fait, avoir bien mis en pratique la composante 4.1 de la CP4 : créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des tâches en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.

Au fil des derniers mois, nous avons pris conscience de l'importance de créer un lien avec nos apprenants sans oublier d'être dynamique, de varier notre ton afin de capter l'attention. Bref, nous avons pu faire preuve d'une conscientisation quotidienne de maîtriser notre corps pédagogique encourageant la participation et la motivation de nos élèves. En didactique des langues, il importe de maîtriser son corps comme le disent Cadet et Tellier (2014). De fait,

N'oubliez pas que vos mouvements rendent votre cours vivant et captent le regard. De même, vos mimiques faciales et les différents signaux de feedback que vous pouvez produire encouragent la prise de parole de vos élèves sans l'interrompre (Cadet et Tellier, 2014).

Pour conclure, est-ce que les profils VAK ont véritablement contribué à la réussite de nos apprenants ou est-ce un neuromythe, comme le stipulent plusieurs chercheurs ? Pour les besoins de cet essai, nous avons tenu compte des profils de nos élèves et les diverses activités proposées ont suscité l'attention de nos élèves et leur réussite. Nous avons également découvert plus d'un apprentissage collatéral relié à l'utilisation des profils VAK de nos apprenants nous permettant d'approfondir notre CP11.

4.3 Apprentissages collatéraux

Nous avons tissé un lien entre nos apprenants et nous. D'une part, nous croyons que le dynamisme du cours encourageait le désir de chacun des apprenants à vouloir en apprendre davantage sur la langue de Cervantes tout en demeurant engagé dans ses apprentissages. D'autre part, nous nous sentons plus confiante, car nous pilotons de manière plus efficace des situations d'enseignement-apprentissage

à contenus variés et ludiques. À cet effet, notre enseignante associée nous a grandement sécurisée en nous confirmant que nos CP3 et CP4 ont été largement développées (voir tableau 6).

En termes d'apprentissages collatéraux, notre enseignante associée a mentionné que nous avons une grande force d'analyse grammaticale de la langue provenant probablement de notre expérience en enseignement du français langue maternelle. Elle a ajouté que nous communiquons clairement en espagnol et ce dans divers contextes afin d'exposer les apprenants à la L3. L'activité des trucs mnémotechniques nous permettait également de jongler avec humour dans les trois langues, soit L1, L2 et L3, le tout dans une atmosphère dynamique et agréable. Les propos rapportés par notre enseignante associée confirment que nous avons davantage développé notre créativité en ce qui a trait à créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans leurs tâches et apprentissages (composante 4.1 de la CP4). Nous retiendrons à l'avenir l'importance de promouvoir cette créativité lors de la conception de nos activités d'enseignement-apprentissage.

De plus, nous avons ciblé à prime abord deux compétences (CP3 et CP4) que nous croyions susceptibles d'être améliorées, mais nous remarquons que nous avons également largement réfléchi et amélioré notre CP11 qui consiste à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. En effet, le travail et la réflexion que suscite cet essai nous ont permis d'établir une démarche réflexive individuelle sur notre pratique enseignante et sur nos compétences professionnelles.

CHAPITRE 5 : CONCLUSION ET SYNTHÈSE CRITIQUE

Pour conclure, nous désirions dans cet essai porter un regard réflexif sur l'apprentissage du vocabulaire en ESP-L3, car nous avons constaté des lacunes chez nos apprenants et voulions trouver des stratégies efficaces pour permettre une meilleure rétention de nouveaux mots de vocabulaire. De plus, nous nous sommes engagée dans le stage 2 et dans cet essai, afin d'offrir à nos élèves des activités de qualité. Réfléchir au quotidien sur notre manière d'utiliser nos stratégies en enseignement et de varier nos approches en tenant compte des profils de nos apprenants nous a permis de mettre en œuvre des moyens efficaces pour développer notre compétence 11. Dans ce chapitre, nous rappelons la problématique, le cadre de référence et les principaux résultats. Nous y faisons une analyse critique de notre intervention. Nous présentons aussi les limites de notre intervention avant de poser le mot de la fin.

5.1 Rappel de la problématique et du cadre de référence

Dans notre problématique, nous avons mis en évidence qu'il était important d'apprendre l'espagnol, langue tierce ainsi que la difficulté que représente ou peut représenter l'apprentissage du vocabulaire lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Nous avons ensuite rappelé les compétences (C) en enseignement-apprentissage de l'espagnol L3 telles que définies par le PFEQ et avons élaboré sur notre expérience personnelle en apprentissage et en enseignement de l'espagnol nous rappelant nos difficultés lors de notre apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire en ESP-L3.

L'objectif principal de l'essai mettait l'accent sur la C1 du PFEQ et nous voulions, en parallèle, réfléchir sur la pertinence de tenir compte du profil VAK de nos apprenants afin de concevoir une variété d'activités en vue de permettre chez nos apprenants une meilleure rétention de mots de vocabulaire. Nous voulions également, dans sa portée pratique et théorique, implanter des activités qui allaient nous permettre développer nos propres compétences professionnelles, notamment CP3 et CP4 en concevant des activités pédagogiques et en les pilotant.

Comme l'apprentissage du vocabulaire fait appel à la mémoire, une section lui a été réservée au chapitre 2 portant sur le cadre de référence. Les types d'apprenants (visuel-auditif-kinesthésique) de même que le rappel du courant cognitiviste qui nous a inspirée dans l'exercice de nos activités ont été mis en lumière dans ce chapitre. La section des techniques d'enseignement nous a permis de réfléchir relativement à l'importance d'input et d'output chez nos apprenants dans le cadre d'activités variées de vocabulaire en L3. Dans le chapitre 3 portant sur la méthodologie, nous avons proposé quatre activités pour l'enseignement du vocabulaire. Les résultats ont par la suite été compilés par profils : V, A, K et V+A. Enfin, nous retenons que cette expérience nous a mené à nous dépasser en tant que future enseignante de L3 en cherchant des stratégies favorisant une meilleure rétention en vocabulaire pour nos apprenants.

5.2 Analyse critique de l'intervention

Si l'intervention était à refaire, nous proposerions les mêmes activités, mais nous investirions plus de temps de préparation au préalable, ce qui n'a pas été fait. Par exemple, pour présenter la chanson sur l'heure, nous vérifierions en premier lieu auprès de nos apprenants s'ils comprennent bien la construction des phrases pour dire l'heure et l'utilisation du verbe SER pour ce faire. Quant aux pictogrammes, nous referions la même activité, mais en incluant davantage d'images fautives de faux amis. Cette activité a été très aimée et très réussie. Pour ces raisons, nous aimerions réutiliser cette stratégie dans notre enseignement de la L3. Pour l'activité des trucs mnémotechniques, nous ferions autrement le petit test d'évaluation, une suggestion de notre enseignante associée, afin de mesurer plus précisément si l'élève a bien retenu le mot de vocabulaire par le truc ou bien par un autre moyen. Si c'était à refaire, le profil VAK de nos apprenants serait encore pris en compte lors de la création et la planification de nos activités d'enseignement-apprentissage du vocabulaire L3, car d'y réfléchir nous a permis de varier nos approches. Quant à nos résultats figurant au tableau 5, (p. 46) ils nous ont permis de constater qu'une chanson était pour la plupart des apprenants moins bien réussie que l'autre pour l'ensemble des profils, car il y a probablement eu faiblesse de préparation de notre côté et manque d'input et d'output comme nous l'avons précédemment mentionné.

Lors des deux activités sur les chansons, nous avons varié nos approches en présentant d'abord à nos élèves un tableau de mots de vocabulaire. Ces mots

présentés sous forme de tableau avaient déjà été enseignés au préalable en utilisant une méthode simple de grammaire-traduction. Par la suite, l'apprenant devait réviser ces mots afin de s'assurer de leur sens afin de pouvoir les entendre dans une chanson pédagogique (Chanson *Hola, ¿Qué tal?*). Si c'était à refaire, nous la ferions un peu plus tôt en début de session, un peu après avoir appris les mots qui figurent dans cette chanson. Si toutefois nous devions la refaire au même moment, c'est-à-dire en février, nous donnerions alors la chanson sans l'aide du tableau de mots, car nous saurions que les élèves connaissent déjà le sens des mots de cette chanson.

Quant à la chanson sur l'heure, nous constatons que la grammaire à ce sujet n'était pas assez bien maîtrisée au préalable par nos apprenants. Si c'était à refaire, il serait souhaitable de présenter alors aux élèves des exercices plus approfondis à ce sujet afin qu'ils puissent s'exercer sur la construction de l'heure en utilisant correctement le verbe SER au singulier ou au pluriel selon l'heure de la journée. Une banque de mots qui figurent dans la chanson pourrait être également préparée et fournie aux élèves avant la chanson afin d'orienter l'objectif pédagogique uniquement sur les phrases qui comportent les constructions de phrases relatives à l'heure.

Concernant l'activité sur les trucs mnémotechniques, nous avons réalisé que l'activité avait été grandement réussie par l'ensemble des élèves. Si c'était à refaire, nous aimerions ajouter une section à notre évaluation, à savoir quel était le truc pour retenir ce mot. Ainsi, il aurait été plus facile de savoir si l'élève connaissait le

nouveau mot en L3 par le truc mnémotechnique ou non. Dans l'examen actuel, l'élève aurait très bien pu déjà connaître certains mots sans l'aide du truc mnémotechnique.

Nous avons effectué le test VAK en répondant aux vingt questions tout comme nos apprenants et il s'est avéré que nous sommes à prédominance V en ayant 8 réponses V tout en ayant 6 réponses à profil A et 6 à profil K. Le fait d'avoir proposé quatre activités qui sollicitaient chacun des profils de nos apprenants et en remarquant que nous correspondons aux trois profils, mais un peu plus visuellement, démontre selon nous, un certain équilibre et une certaine ouverture de notre part à varier nos approches et nos techniques en enseignement du vocabulaire en ESP-L3, permettant de rejoindre tous les profils de nos apprenants. De fait, nous ne nous en sommes pas uniquement tenue à enseigner selon un profil visuel parce que nous sommes davantage visuelle qu'auditive ou kinesthésique. La clef est de proposer une approche variée et explicite comme l'indiquent Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard :

En ce qui concerne la pédagogie, nous défendons une approche variée et pertinente. [...] Et cela ne sera possible que si le professeur utilise différentes pédagogies : de l'explicite, des projets (dans la lignée de la découverte guidée), des enquêtes (mais avec « des balises ») et du questionnement « socratique » (dans le sens de la réfutation) (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010, p 17).

Nous avons démontré le même enthousiasme et dynamisme à présenter autant l'activité visuelle que les autres, donc notre propre profil d'apprenante n'a pas induit de différences en regard à la qualité et à la préparation des activités proposées.

Nous constatons que de varier nos approches a été un élément gagnant sur le plan de la motivation et du dépassement de soi. Réfléchir sur le profil VAK de nos apprenants nous a permis de proposer *a posteriori* des activités variées à nos apprenants.

5.3 Limites

Nous avons présenté nos quatre activités dans le cadre de cet essai à une seule et unique classe de 26 étudiants. La clientèle était variée sur le plan ethnique et trois élèves dans la classe étaient aux prises avec différents plans d'intervention ou présentaient des défis pouvant faire obstacle à leur réussite scolaire. Ces variables n'ayant pas été contrôlées et pouvant influencer l'apprentissage des élèves, il est difficile d'établir un lien certain entre les résultats obtenus, l'intervention proposée et le profil de l'élève.

Nos résultats regroupés par profil d'apprenants démontrent que certaines activités ont été mieux réussies pour certains profils, mais nous ne pouvons généraliser vu le petit nombre de participants. Pour cette raison, il serait vain de vouloir appliquer nos résultats à d'autres groupes d'apprenants d'ESP-L3, que ce soit dans notre école ou dans d'autres milieux scolaires. Il aurait été souhaitable d'avoir une classe de primaire avec des profils d'apprenants semblables et leur faire passer le même type d'activité. Nous pourrions ainsi comparer les résultats obtenus par profil pour la classe au primaire et au secondaire. Rien ne présage que les (A) obtiendraient encore une fois de meilleurs résultats dans toutes les activités.

Méthodologiquement, nous aurions dû noter dans un journal de bord au quotidien diverses informations qui auraient pu être pratiques dans le cadre de la création de nos activités, mais surtout pour l'évaluation du développement professionnel de nos CP. Nous ne l'avons pas fait. Nous aurions aussi pu administrer un prétest de vocabulaire avant notre arrivée en stage ou encore nous informer davantage auprès de notre enseignante associée sur les mots déjà appris et maîtrisés par les élèves. Ainsi, nous aurions probablement été plus informée des connaissances antérieures de nos élèves et aurions ainsi pu les mettre davantage à profit dans nos techniques d'enseignement. Nous aurions par exemple pu amener les élèves à se créer plus d'output (Swain, 1985) lors de la chanson sur l'heure.

D'autres facteurs externes autres que le profil de l'apprenant peuvent expliquer les résultats obtenus par les élèves. Par exemple, il pourrait y avoir un facteur de désirabilité sociale, les élèves ayant plaisir d'apprendre avec l'enseignant ont voulu bien faire et bien s'investir. La passation d'un seul questionnaire de 20 questions pour déterminer le profil de l'apprenant est aussi une limite. Divers autres tests plus exhaustifs auraient pu changer la donne en classant certains élèves d'un profil dans un tout autre profil. Il existe aussi plusieurs autres profils que les VAK comme les profils analytique ou séquentiel.

Quant au développement de nos compétences professionnelles, il aurait été pertinent de tenir à jour un journal de bord quotidien à tous les cours et de noter les commentaires de notre enseignante associée ainsi que nos propres observations afin d'évaluer l'amélioration de nos CP dans le cadre de l'intervention.

Nous avons la chance de côtoyer une classe active, à l'affût de tout nouvel apprentissage et nos élèves étaient régulièrement soumis à travailler en équipe afin de partager ensemble leur savoir. Ils étaient au même niveau d'apprentissage et parlaient le même métalangage et étaient en mesure de pouvoir s'aider et construire ensemble de nouvelles phrases afin de parfaire leur communication verbale en communiquant et parfaire leur écriture en discutant ensemble des règles grammaticales.

5.4 Mot de la fin

Nous sommes très fière du travail accompli au cours des deux stages de notre parcours d'étudiante universitaire de deuxième cycle. Travailler pendant notre maîtrise qualifiante sur cet essai pendant les quatre dernières années nous a permis de développer un point de vue critique face à nos interventions d'enseignante.

Il fut, pour nous, fascinant de réfléchir sur diverses approches et stratégies en vue de permettre une meilleure rétention de vocabulaire en ESP L3 tout en prenant en compte le profil VAK des apprenants. S'agit-il d'un neuromythe? C'est possible, mais il est intéressant de savoir que plusieurs professeurs continuent à prendre en compte les profils d'apprentissage de leurs apprenants, et que cela peut toujours faciliter de varier leurs activités d'enseignement-apprentissage.

Le didacticien Jean-Pierre Astolfi, pose, propose et argumente que l'école devrait susciter le plaisir de comprendre et de ne pas uniquement camper le rôle d'informateur. De plus, si nous nous penchons sur l'étymologie latine des mots

saveur et *savoir*, on peut constater qu'il s'agit en réalité du même morphème : *sapere*. Dans *La saveur des savoirs*, Jean-Pierre Astolfi (2008) indique que la *saveur* est parfois oubliée et qu'il ne faut pas confondre les *savoirs* et l'information. Bref, donnons de la *saveur* aux *savoirs* de nos élèves afin de les garder motivés à apprendre de nouveaux mots sans trop de maux!

REFERENCES

- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique: mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-lesMoulineaux : ESF éditeur.
- Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). Chapitre 3. Conflit cognitif, conflit socio-cognitif. Dans : J. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel et J. Toussaint (Dir.), *Mots-clés de la didactique des sciences: Repère, définitions, bibliographies* (pp. 35-48). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Astolfi, J.-P. (2017). *L'erreur, un outil pour enseigner* (12^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Barbe, W.B., & Milone, Jr., M. N. (1981) What we know about modality strengths. *Educational Leadership (Association for Supervision and Curriculum Development)*: 378-380
- Barkat-Defradas, M., & Gayraud, F. (2013). Bilinguisme et maladie d'Alzheimer. *Rééducation orthophonique*, 253, 31-52.
- Bellec, D., & Tricot, A. (2013). Étude des systèmes techniques en enseignement secondaire : apports de la théorie de la charge cognitive. *R DST*, 8, 47-64
- Bissonnette, S., Richard M., Gauthier C., & Bouchard C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35
- Blanchette Sarrasin, J., Riopel, M., & Masson, S. (2019). Neuromyths and their origin among teachers in Quebec. *Mind, Brain, and Education*, 13 (2), 100-109.
- Brown, P. C., Roediger, H. L. III., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Cambridge, MA. Press of Harvard University Press.

- Boiron, M. (2002). Approches pédagogiques de la chanson. *Enseignement du français au Japon*, 30, 86-96.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Cadet, L., & Tellier, M. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignement : théorie et pratique*. Paris : Maison des langues.
- Carette, V., & Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Centre de services scolaire des Affluents. (2022). *Connaissez-vous les différents styles d'apprenants?* Repéré à <https://blogues.csaffluents.qc.ca/trousseehdaa/files/2016/01/Connaissez-vous-les-différents-styles-d'apprenants.pdf>
- Chanquoy, L., Tricot A., & Sweller J. (2007). *La charge cognitive : théorie et explications*. Paris : Armand Colin.
- Charest, M., & Abadie, J. (2016). *Top 10 des pays où le Québec exporte le plus*. Repéré à <https://www.lesaffaires.com/l-observatoire-de-la-croissance/ressources/top-10-des-pays-ou-le-quebec-exporte-le-plus/588911>
- Derocquigny, J., & Koessler, M. (1928). *Les faux amis ou les pièges du vocabulaire anglais*. Paris : Vuibert
- DEV Vaudreuil-Soulanges. (2019). *Profil socio-économique Vaudreuil-Soulanges*. Repéré à <https://developpementvs.com/documentation/profil-socio-economique/>
- Dortier, J. (2014). À quoi ressemble notre dictionnaire mental? Dans : Jean-François Dortier éd., *Le cerveau et la pensée: Le nouvel âge des sciences cognitives*. (318-322). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- Dutriaux, L., & Gyselinck, V. (2016). Cognition incarnée : un point de vue sur les représentations spatiales. *L'Année psychologique*, 116, 419-465.
- Gouvernement du Québec (2016). *Complément au programme de formation de l'école québécoise : Le vocabulaire, une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2016). *Progression des apprentissages au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec (2019). *Complément au programme de formation de l'école québécoise : Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2016). *Progression des apprentissages au secondaire. Espagnol langue tierce*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Espagnol, langue tierce*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hamida, M., & Abd Elouahab, D. (2017). Les systèmes de représentation sensorielle (VAK) au service de l'école. *Revue des Sciences Humaines, Université Mohamed Khider Biskra*, 17(1), 824-834.
- Hilton, H. (2006). Quelques aspects de la mémoire verbale en L2. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 25(2), 44-60.
- Joyce, B., & M. Weil. (1972). *Models of Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lavoie, C. (2015). Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 1-20.
- Le Bouthillier, J., & Bourgoïn, R. (2019). *Enseigner la langue seconde et la littératie : Les principes directeurs et la façon de les mettre en pratique*. Thèse de doctorat, Université du Nouveau-Brunswick.
- Malandain, J. L. (2000). De la craie au silicium: un ordinateur pour faire la classe. *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, 97, 33-41.
- Masia, G. F. V. (2020). Apprendre une deuxième langue, comporte-t-il un avantage pour notre cerveau? *Vice-Direzione*, 4.
- Piaget, J. (1971). Inconscient affectif et inconscient cognitif. *Raison présente*, 19 (1), 11-20.
- Rousseau, L., & Brabant-Beaulieu, J. (2020). Le neuromythe des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) : une tentative de démythification auprès d'apprentis enseignants franco-ontariens. *Neuroéducation*, 6(1), 65-91.
- Samson, G. (2004). *Le transfert de connaissances entre les mathématiques et les sciences : une étude exploratoire auprès d'élèves de 4^e secondaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Sousa, D.A. (2002). *Un cerveau pour apprendre. Le pouvoir du transfert*. Montréal, QC : Chenelière Éducation
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 3, 37-64.
- Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26(2), 265-283.
- Vachon, M. (2001). *Test Vak: visuel, auditif ou kinesthésique?* Repéré à https://oserchanger.com/blogue_2/2016/08/15/test-vak/
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire, problématiques et recherche*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. (3^e éd.) Montréal, QC : Gaétan Morin.
- Wilkinson, J. (2011). *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*. Thèse de doctorat, Université Laval.

ANNEXES

Annexe 1 : Chansons et corrigés

Annexe 1.1 : Chanson Hola, ¿Qué tal?

Chanson Hola, ¿Qué tal?

Me llamo _____.

Soy de _____. Aquí está mi padre.

Aquí está mi hermano.

Me llamo Carla. Soy de _____.

Aquí está mi _____. Aquí está mi hermana.

Coro: Hola, ¿qué tal? ¿Cómo te _____? Hola, ¿qué tal? ¿Cómo estás? ¿Qué te _____?

Hola, ¿qué tal? ¿Cómo estás? ¿Adónde vas? (coro 2x)

Me llamo Antonio. Soy de _____.

Aquí está mi _____. Aquí está mi abuelo.

Me _____ Susana. Yo soy de _____.

Aquí está mi prima. Aquí está mi _____.

Coro: Hola, ¿qué tal? ¿Cómo te _____? Hola, ¿qué tal? ¿Cómo estás? ¿Qué te _____?

Voy a la _____. Me gusta el _____.

Me gusta el _____. Me gusta _____.

Voy a la playa. Me gusta jugar.

Me gusta reír. Me gusta _____.

Coro: Hola, ¿qué tal? ¿Cómo te _____? Hola, ¿qué tal? ¿Cómo estás? ¿Qué te _____? Hola, ¿qué tal? ¿Cómo estás? ¿Adónde vas?

Annexe 1.2: Corrigé de la chanson Hola, ¿Qué tal?

Chanson Hola, ¿Qué tal?

Me llamo **Pablo**.

Soy de **México**. Aquí está mi padre.

Aquí está mi hermano.

Me llamo Carla. Soy de **España**.

Aquí está mi **madre**. Aquí está mi hermana.

Coro: Hola, ¿qué tal? ¿Cómo te **llamas**? Hola, ¿qué tal? ¿Cómo estás? ¿Qué te **gusta**?

Hola, ¿qué tal? ¿Cómo estás? ¿Adónde vas? (coro 2x)

Me llamo Antonio. Soy de **Bolivia**.

Aquí está mi **primo**. Aquí está mi abuelo.

Me **llamo** Susana. Yo soy de **Cuba**.

Aquí está mi prima. Aquí está mi **abuela**.

Coro: Hola, ¿qué tal? ¿Cómo te **llamas**? Hola, ¿qué tal? ¿Cómo estás? ¿Qué te **gusta**?

Voy a la **playa**. Me gusta el **sol**.

Me gusta el **mar**. Me gusta **nadar**.

Voy a la playa. Me gusta jugar.

Me gusta reír. Me gusta **cantar**.

Coro: Hola, ¿qué tal? ¿Cómo te **llamas**? Hola, ¿qué tal? ¿Cómo estás? ¿Qué te **gusta**? Hola, ¿qué tal? ¿Cómo estás? ¿Adónde vas?

Annexe 1.3: Chanson Un, dos, tres, ¿ Qué hora es?

Un, dos, tres, ¿ Qué hora es?

Estribillo:

Un, dos, _____

¿ Qué hora es?

Cuatro, cinco, _____

Por _____, ¿ Qué hora es?

Uno, dos, _____

¿ Qué hora es?

Siete, ocho, _____, diez

Por _____, ¿ Qué hora es?

_____ la _____ en España

_____ la _____, duermo con la luna

_____ la _____ en España

_____ la _____ de la mañana

_____ las _____ y _____ en Bolivia

_____ las _____, me levanto cada _____

_____ las _____ y _____ en Bolivia

_____ las _____ y _____ de la _____

Estribillo

_____ las _____ en Costa Rica

_____ las _____, voy a la escuela

_____ las _____ en Costa Rica
 _____ las _____ y _____ de la _____

_____ las _____ en Ibiza
 _____ las _____ casi _____
 _____ las _____ en Ibiza
 _____ las _____ menos _____ de la _____

Estrillo

_____ las _____ de la _____ en Colombia
 _____ las _____ de la _____

¡ Qué _____ !

_____ las _____ de la _____ en Colombia
 _____ las _____ de la _____

¡ _____ a la _____ !

_____ las _____ de la _____ en Pamplona

Es _____, yo _____ con la _____

_____ las _____ de la _____ en Pamplona

Es _____, ¡ hasta _____ !

Annexe 1.4: Corrigé de la chanson Un, dos, tres, ¿Qué hora es?

Un, dos, tres, ¿Qué hora es?

Estrillo:

Un(o), dos, tres

¿Qué hora es?

Cuatro, cinco, seis

Por favor, ¿Qué hora es?

Un(o), dos, tres

¿Qué hora es?

Siete, ocho, nueve, diez

Por favor, ¿Qué hora es?

Es la una en España

Es la una, duermo con la luna

Es la una en España

Es la una de la mañana

Son las ocho y media en Bolivia

Son las ocho, me levanto cada día

Son las ocho y media en Bolivia

Son las ocho y media de la mañana

Estrillo

Son las nueve en Costa Rica

Son las nueve, voy a la escuela

Son las nueve en Costa Rica

Son las nueve y cuarto de la mañana

Son las doce en Ibiza

Son las doce casi mediodía

Son las doce en Ibiza

Son las doce menos cuarto de la mañana

Estribillo

Son las cinco de la tarde en Colombia

Son las cinco de la tarde

¡Qué alegría!

Son las cinco de la tarde en Colombia

Son las cinco de la tarde

¡Vamos a la playa!

Son las diez de la noche en Pamplona

Es medianoche, yo duermo con la luna

Son las diez de la noche en Pamplona

Es medianoche, ¡hasta mañana!

Annexe 2 : Activité sur les trucs mnémotechniques

Annexe 2.1 : Théorie présentée sur trucs mnémotechniques

1. **Hoy** : Aujourd'**hui**

Dans le temps, **hui**, signifiait en ce jour, au XIVe siècle en ancien français.

Aujourd'hui est en quelque sorte un pléonasme. (Au jour d'en ce jour!)

Hoy ressemble à **Hui**.

2. Pour apprendre troisième, quatrième et cinquième....

Troisième, c'est *tercero*. Ça ressemble à un tercet, une strophe de trois vers en poésie ou encore au mot désignant un intervalle de trois notes de musique, une tierce.

Quatrième, c'est *cuarto*, c'est comme le nom d'un intervalle de 4 notes en musique, une quarte. Attention, en espagnol, on remplace le QU par un C, comme pour le chiffre cuatro (4).

Cinquième, c'est *quinto*, comme le nom d'un intervalle de 5 notes en musique, une quinte!

3. Entonces : alors, donc

Entonces, veut dire alors ou encore donc. Je vous propose deux petits trucs :

-Ent**on**ces comprend les lettres ONC tout comme D**on**c!

- On peut penser à *Anton says* la sonorité étant semblable à entonces et Anton commence par un A comme le mot Alors.

4. Truc: arriba et abajo: les contraires

Arriba, sonne comme Arri-BAS: veut dire EN HAUT

Abajo, sonne comme Aba-HAUT: veut dire EN BAS

5. Contigo : la marque de la fameuse bouteille de chez Costco!



Contigo veut dire avec toi. C'est le principe de la bouteille que tu apportes toujours avec toi...

6. Zanahoria : Pas facile de se souvenir des carottes!



Dans le mot zanahoria, zana ressemble à sana, un adjectif au féminin qui veut dire saine. Les carottes sont saines pour la santé...

7. Un concombre : plein de pépins!



Un concombre est plein de pépins, ça tombe bien, c'est pepino en espagnol!

8. Une expression québécoise pour retenir une interrogation...

Prenons l'interrogation ¿Qué es eso?

Si nous la traduisons en français international, ce serait : qu'est-ce que c'est que cela. En expression québécoise, ce serait Quessé ça?

9. Des palabres, vieux mot français pour des paroles!

Palabre, c'est le vieux terme pour parler d'un mot, d'une parole et c'est une expression souvent associée en français à une discussion longue, inutile, parfois une dispute. Le mot palabre est peu utilisé aujourd'hui. En espagnol, un mot, c'est **palabra**!

10. La pagination, une feuille paginée. Une page, en espagnol, c'est **página**, ça ressemble à **pagination** ou encore à **paginée**!

Annexe 2.2 : Test sur les trucs mnémotechniques

1. Quel mot parmi les suivants veut dire Aujourd'hui?
 - a) Día
 - b) Hoy
 - c) Daya
 - d) Jornada

2. Quel mot parmi les suivants signifie carotte?
 - a) Carota
 - b) Carotina
 - c) Zanahoria
 - d) Janahoria

3. Quel mot parmi les suivants signifie concombre?
 - a) Pepino
 - b) Concombros
 - c) Concombre
 - d) Granada

4. Que veut dire la phrase *¿Qué es eso?*
 - a) Qu'est-ce que cela veut dire?
 - b) Qu'est-ce qu'une station-service?
 - c) Qu'est-ce que c'est que cela?
 - d) Qu'est-ce qu'un os?

5. Trouve la bonne réponse qui traduit correctement troisième, quatrième et cinquième.
 - a) Trosiemo, catriemo, cinciemo
 - b) Tres, cuatro, cinco
 - c) Tercero, cuarto, quinto
 - d) Tierto, quarto, cinquinto

6. Que veut dire le mot contigo?
 - a) Comptine
 - b) Avec des tiges
 - c) Comme un tigre
 - d) Avec toi

7. Que veut dire le mot palabra?
 - a) Palabra veut dire mot
 - b) Palabra est une expression de magie
 - c) Palabra veut dire serpent
 - d) Palabra veut dire bras

8. Traduis correctement le mot page en espagnol.
 - a) Paga
 - b) Paja
 - c) Página
 - d) Págita

9. Trouve le bon énoncé en espagnol pour traduire en haut et en bas dans le bon ordre.
 - a) Hauto, baso
 - b) Abajo et arriba
 - c) Arriba et abajo
 - d) Baso, hauto

10. Traduit en espagnol la conjonction donc ou son synonyme alors.
 - a) Donco
 - b) Aloro
 - c) Entonces
 - d) So

Annexe 3 : Activité des pictogrammes portant sur les faux amis

Annexe 3.1 : Pictogrammes tirés du PowerPoint sur les faux amis

Il s'agit d'images conflictuelles qui pourraient apparaître dans votre esprit vous tombez dans le piège de faux amis :

Image 1. *Hay un oso en el parque.*



Image 2. *¡Feliz cumpleaños, Manolo! Éste es tu gato de chocolate.*



Ici, un élève francophone traduit le terme *gâteau* par *gato*. Un hispanique va alors plutôt comprendre que c'est un chat au chocolat qui est allumé étant donné que le mot *gato* veut dire *chat*.

Image 3. *Todo el equipaje le da la bienvenida a bordo del avión.*

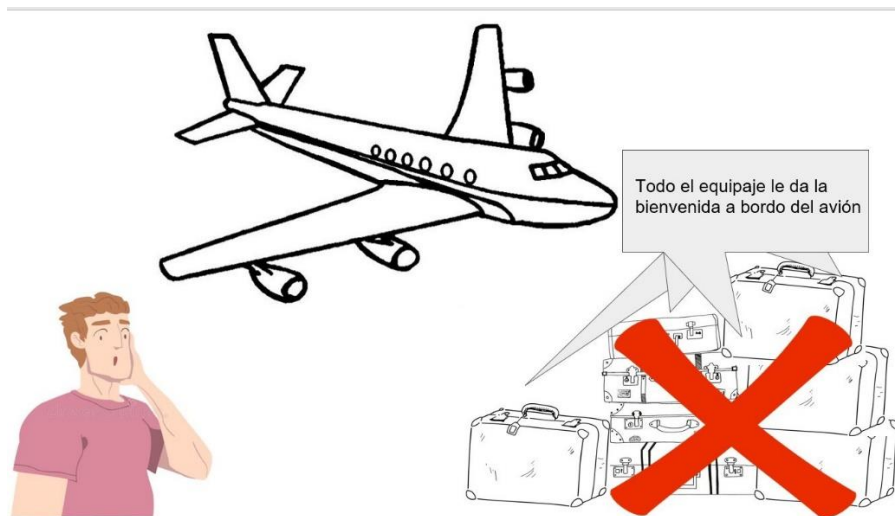


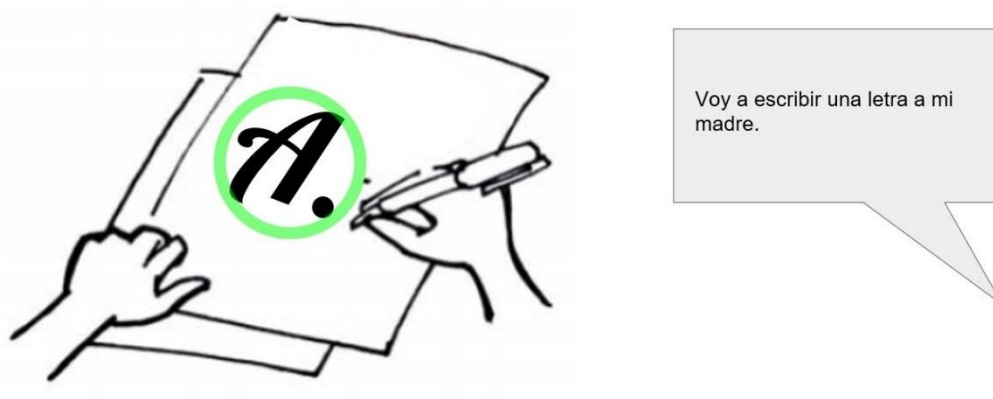
Image 4. *Es mi nueva camiseta de manga larga.*



Image 5. *¡Hola, ¿cuál es tu nombre?*



Image 6. *Voy a escribir una letra a mi madre.*



Annexe 3.2 : Test sur les faux amis (suite à la présentation PowerPoint)

/18

1. Encerle l' image correspondant à chaque mot. Rappelle-toi les faux amis enseignés pendant le dernier cours à l'aide du PowerPoint. /6

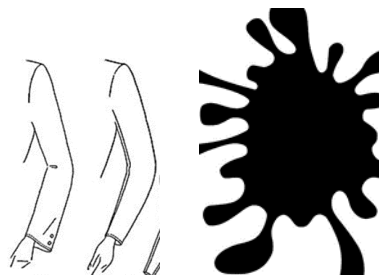
Gato



Nombre



Mancha



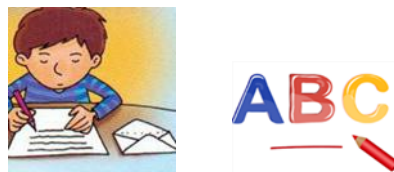
Equipaje



Oso



Letra



2. Associe le mot à la bonne image. /12

1. Gato _____
2. Equipaje _____
3. Nombre _____
4. Oso _____

5. Mancha _____
6. Letra _____
7. Hueso _____
8. Carta _____

9. Pastel _____
10. Número _____
11. Manga _____
12. Equipo _____

A



B



C



D



E



F



G



H



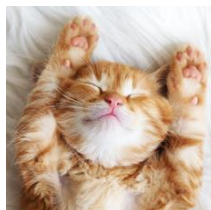
I



J



K



L



Annexe 4 : Résultats aux tests des activités selon les profils (VAK)

Les visuels (V)				
No de l'élève	Chanson <i>Hola, ¿Qué tal?</i>	Chanson 1,2,3	Trucs mnémotechniques	Pictogrammes (faux amis)
2	91	69	80	72
6	75	55	100	78
12	56	10	100	28
19	97	68	90	50
21	84	89	100	94
22	81	74	100	83
23	72	18	100	78
24	94	81	100	100
moy	81,25	58	96,25	72,88

Les auditifs (A)				
No de l'élève	Chanson <i>Hola, ¿Qué tal?</i>	Chanson 1,2,3	Trucs mnémotechniques	Pictogrammes (faux amis)
3	97	41	100	100
4	97	97	100	67
5	88	73	100	100
7	100	88	100	89
8	100	93	100	94
9	88	77	100	89
10	100	93	100	78
11	91	50	90	72
13	100	85	100	78
16	97	80	100	100
17	97	57	100	100
18	91	77	90	100
20	91	46	90	100
25	84	65	100	89
moy	94,4	73	97,9	89,71

Les kinesthésiques (K)				
No de l'élève	Chanson <i>Hola, ¿Qué tal?</i>	Chanson 1,2,3	Trucs mnémotechniques	Pictogrammes (faux amis)
14	94	73	100	44
moy	94	73	100	44

Les visuels et auditifs (V+A)				
No de l'élève	Chanson <i>Hola, ¿Qué tal?</i>	Chanson 1,2,3	Trucs mnémotechniques	Pictogrammes (faux amis)
1	69	65	90	67
15	94	99	100	72
26	75	23	60	56
moy	79,3	62,3	83,3	65

Tableau des moyennes selon les divers profils (résultats /100)				
Profil	Chanson <i>Hola, ¿Qué tal?</i>	Chanson 1,2,3	Trucs mnémotechniques	Pictogrammes
Visuels (n=8)	81,25	58	96,25	72,88
Auditifs (n=14)	94,4	73	97,9	89,71
Visuels et Auditifs (n=3)	79,3	62,3	83,3	65
Kinesthésique (n=1)	94	73	100	44