

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
ISABELLE FOREST

ÉLÉMENTS DE GESTION DE CLASSE LIÉS AU TRAVAIL EN ÉQUIPE
FAVORISANT L'IMPLICATION D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE EN CLASSE
D'ESPAGNOL

AVRIL 2021

À mes parents

REMERCIEMENTS

Je souhaite d'abord remercier ma directrice d'essai, Mme Lise-Anne St-Vincent. Merci de m'avoir guidée avec tact dans la réalisation de ce projet. Un chapitre, une rencontre à la fois, tu as accueilli mes textes et tu as ajouté en marge des commentaires qui m'ont permis d'approfondir positivement mes réflexions. Je t'en suis sincèrement reconnaissante.

Je souhaite également remercier les enseignantes et enseignants rencontrés à l'université et dans les milieux de stage au courant de ma maîtrise. Merci pour les conseils, les échanges et les encouragements. Aussi, j'ai une pensée pour les élèves de ma première cohorte avec qui j'ai grandement appris.

Je remercie enfin ma famille. Merci à ma mère, Marie, et à mon père, Yvon, de m'avoir soutenue tout au long de mes études et tout particulièrement durant la dernière année. Merci à mon frère, François, d'avoir ramassé les coquilles échouées sur ces pages.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Regard sur deux compétences professionnelles en enseignement de l'espagnol	4
1.2 Discipline de l'espagnol dans le curriculum scolaire québécois	6
1.3 Approche communicative en didactique des langues secondes	7
1.4 Pertinence du travail en équipe au secondaire	9
1.5 Défis associés au travail en équipe en classe de langue seconde	10
1.6 Synthèse et objectif général de l'essai	14
CHAPITRE II	16
CADRE CONCEPTUEL	16
2.1 Implication des élèves lors des activités en classe.....	16
2.2 Travail en équipe dans une perspective coopérative	18
2.2.1 <i>Interdépendance positive des pairs induite par la tâche</i>	20
2.2.2 <i>Interactions en contexte d'apprentissage d'une langue seconde.....</i>	21
2.2.3 <i>Spécificité des rôles des apprenants dans un travail en équipe.....</i>	22
2.3 Habiletés sociales dans un processus d'apprentissage en équipe.....	23
2.4 Synthèse et objectifs spécifiques de l'intervention	27
CHAPITRE III	29
MÉTHODOLOGIE.....	29

3.1 Milieu dans lequel a eu lieu l'intervention	29
3.2 Élèves observés	29
3.3 Déroulement général des activités en équipe	29
3.4 Méthode d'observation	30
CHAPITRE IV	32
DISCUSSION	32
4.1 Contexte de l'intervention	32
4.2 Observations lors de la réalisation des activités en équipe	32
4.2.1 <i>Préparation des élèves pour interagir en espagnol</i>	33
4.2.2 <i>Réalisation des activités en équipe</i>	34
4.2.3 <i>Ajustements à anticiper dans la gestion de classe lors des activités en équipe</i> 40	
4.2.4 <i>Stratégies aidantes pour améliorer le fonctionnement en équipe</i>	43
CONCLUSION.....	47
5.1 Synthèse de mes principaux constats	47
5.1.1 <i>Préparer adéquatement les élèves au travail en équipe</i>	48
5.1.2 <i>Faire preuve de flexibilité</i>	48
5.1.3 <i>Prévoir une phase réflexive</i>	48
5.1.4 <i>Formuler des consignes et des attentes claires</i>	50
5.1.5 <i>Porter une attention aux habiletés sociales à développer chez les élèves</i>	50
5.2 Limites	50
5.3 Perspectives de développement professionnel	52
RÉFÉRENCES.....	54
APPENDICE A.....	58
EXTRAIT DE LA MÉTHODE <i>PENSAR Y APRENDER</i>	58

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Taxonomie des habiletés sociales (Bowen et al., 2014, p. 258).....	25
Tableau 2: Continuum des habiletés cognitives et sociales (Abrami et al., 1996, p. 95)	26
Tableau 3: Éléments d'observation liés à la gestion du travail en équipe	30

RÉSUMÉ

Dans cet essai, je m'intéresse à l'implication des élèves du secondaire en classe d'espagnol. Je me penche plus particulièrement sur les éléments de gestion de classe qui favorisent l'implication de ces élèves dans les travaux en équipe. Travailler en équipe suppose d'interagir avec un ou des pairs et apprendre une nouvelle langue suppose, entre autres, de développer une compétence à interagir. Cette compétence disciplinaire repose sur des habiletés linguistiques, certes, mais pas exclusivement. Des habiletés sociales sont aussi nécessaires pour travailler en équipe dans la classe et faire connaissance avec de nouvelles personnes, commander dans un restaurant ou négocier dans un marché à l'extérieur de la classe, à titre d'exemple. Or, la nature de ce type d'habiletés et la manière efficace de les enseigner gagnent à être mieux comprises.

Une recension d'écrits et une période d'interventions en classe ont permis une réflexion pour dégager des éléments de gestion de classe qui peuvent être mobilisés pour accompagner les jeunes apprenants dans leur processus d'acquisition d'habiletés à la fois linguistiques et sociales dans un travail en équipe.

Ainsi, à l'aide de la réalisation d'activités d'interaction orale pour des apprenants de niveau débutant en espagnol, il a été possible d'effectuer des observations auprès de trois groupes d'élèves de troisième secondaire, ce qui m'a permis de dégager quelques constats et, simultanément, d'accroître mon développement des compétences professionnelles « piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » et « planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser les apprentissages et la socialisation des élèves ». Mes observations

ont mis en évidence, entre autres, la nécessité de préparer les élèves à travailler en équipe, de faire preuve de flexibilité dans la gestion de classe en général, de prévoir un retour réflexif et de communiquer clairement les attentes par rapport aux comportements à adopter ainsi qu'au travail à réaliser.

DESCRIPTEURS : enseignement de l'espagnol, gestion de classe, habiletés sociales, implication de l'élève, travail en équipe

INTRODUCTION

L'une des trois missions de l'école québécoise est de « socialiser les élèves dans un monde pluraliste » (MELS, 2007b). Les professionnels qui interviennent dans les milieux scolaires doivent donc contribuer à accroître chez les jeunes la capacité à s'ouvrir au monde et à interagir avec lui. Dans la classe d'espagnol, ces jeunes apprennent, entre autres, à interagir dans la langue cible par l'entremise de situations pédagogiques supervisées.

Le travail en équipe semble propice au développement de ces capacités à s'ouvrir au monde et à interagir avec lui. Mais lorsque cette stratégie d'enseignement-apprentissage est retenue, quels éléments doivent être considérés pour assurer une supervision qui soutienne effectivement les apprentissages et favorise l'implication des élèves?

Le premier chapitre soulève les défis que pose le travail en équipe en classe d'espagnol au secondaire. J'y évoque les compétences professionnelles en jeu et les visées du programme d'espagnol. C'est aussi dans ce chapitre de la problématique que j'énonce l'objectif général de l'essai. Le deuxième chapitre expose les concepts d'implication, de travail en équipe, d'interaction et d'habiletés sociales avant d'énoncer l'objectif spécifique de l'intervention menée dans le cadre de cet essai. Le troisième chapitre présente les éléments d'ordre méthodologique relatifs à l'intervention, soit le milieu où celle-ci a eu lieu, les élèves observés et les activités qui leur ont été proposées. Je mentionne aussi dans ce chapitre comment je m'y suis prise pour faire mes observations. Le quatrième chapitre ouvre une discussion sur les éléments de gestion de classe qui semblent favoriser l'implication des élèves dans un travail en équipe en classe d'espagnol. La conclusion dresse une synthèse des

principaux constats que je fais à la suite de mon intervention. Elle souligne certaines limites à celle-ci et fait le point sur mes perspectives de développement professionnel.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre met en lumière certains écueils quant à l'implication des élèves du secondaire dans leur processus d'apprentissage de la langue espagnole. D'abord, je porte un regard plus ciblé sur deux compétences professionnelles en enseignement de l'espagnol. Ensuite, je situe l'enseignement de la discipline de l'espagnol dans le curriculum scolaire du Québec. Je cerne les éléments importants de l'approche communicative, qui est celle privilégiée actuellement dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). Après quoi, je présente des éléments mis en lumière à travers une recension des écrits sur le travail d'équipe¹ en tant que stratégie d'enseignement-apprentissage favorisant le développement de compétences communicatives chez les apprenants. À cet effet, je mets en évidence la pertinence d'explorer cette stratégie au secondaire ainsi que les défis qu'elle comporte en classe de langue seconde. Enfin, je présente l'objectif général de l'intervention dont il est question dans cet essai.

¹ Il est important de préciser que le terme « travail en équipe » est privilégié dans l'essai. Cependant, dans les chapitres de la méthodologie et de la discussion, le terme « activité en équipe » est utilisé, car au moment de l'intervention, j'ai pris conscience de plusieurs contraintes du milieu à prendre en compte pour adopter la stratégie complexe du travail en équipe. Par conséquent, j'ai dû planifier et piloter des situations en équipe plus simples. Tout de même, ces activités en équipe ont permis de faire progresser ma réflexion sur la gestion des travaux en équipe en classe d'espagnol. Ces nuances sont expliquées au chapitre de la méthodologie.

1.1 Regard sur deux compétences professionnelles en enseignement de l'espagnol

La place attribuée à l'espagnol dans le curriculum scolaire québécois et l'adhésion aux orientations que le PFEQ préconise pour l'apprentissage des langues vivantes ne sont qu'une part des préoccupations des enseignants² d'espagnol. Dès la formation initiale, les stagiaires qui œuvreront au primaire ou au secondaire doivent en outre veiller à démontrer les douze compétences professionnelles formulées et expliquées dans la publication *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Ces dernières sont liées à la fois aux savoirs, à la mobilisation des savoirs, aux ressources humaines et matérielles environnantes, ainsi qu'au développement professionnel (MELS, 2001).

Il est important de spécifier ici que le présent essai est réalisé dans le cadre de la maîtrise en enseignement et qu'il se veut un exercice me permettant de prendre conscience de mon propre développement des compétences professionnelles. Lors du premier stage, l'intérêt de consolider les compétences quatre et six a été noté. Ces deux compétences consistent respectivement à « piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MELS, 2001, p. 85) et à « planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser les apprentissages et la socialisation des élèves » (MELS, 2001, p. 97). En résumé, la quatrième compétence stipule que l'enseignant doit être en mesure de placer les apprenants en relation avec les contenus disciplinaires. Il est donc attendu que l'enseignant sollicite l'attention des élèves en créant des déséquilibres cognitifs, qu'il aide les élèves à faire bon usage des ressources mises à leur disposition pour répondre aux consignes clairement annoncées, qu'il incite les élèves à faire un retour critique

² Le masculin est utilisé dans le présent texte comme genre neutre.

sur leur démarche d'apprentissage et qu'il facilite leur collaboration. La sixième compétence a, quant à elle, trait aux moyens mis en œuvre par l'enseignant pour instaurer un climat propice à l'apprentissage. Ce dernier a comme rôle d'amener chaque individu à saisir la portée, sur soi et sur son groupe-classe, des comportements adoptés. En fait, l'enseignant a le devoir de mettre en place avec les élèves un système de gestion de classe respecté par tous et adapté aux diverses situations d'apprentissage, et ce, afin de garantir une cohésion au sein du groupe-classe (MELS, 2001).

Lors de mon premier stage, j'ai pris conscience de certains défis dans la mobilisation des savoir-agir et d'un manque de moyens adéquats pour orchestrer les travaux en équipe. En effet, d'une part, j'ai vu que le recours à cette stratégie requérait, au moment de la planification, l'anticipation de nombreux éléments relatifs aux connaissances et compétences disciplinaires, aux étapes de déroulement ainsi qu'aux relations entre les individus. D'autre part, j'ai vu qu'au moment du pilotage, mon attention devait se disperser d'une manière vertigineuse. Bref, je me suis aperçue que la structure d'un travail à faire collectivement ne peut pas être identique à celle d'un travail fait individuellement. Ainsi, une réflexion dans cette perspective semble essentielle pour améliorer mes capacités à faire travailler les élèves en équipe et orienter ces derniers vers des comportements coopératifs comme recommandé dans le PFEQ. Dès lors, ce projet met de l'avant mes réflexions à l'égard des gestes didactiques et pédagogiques que je pose et de leurs répercussions sur les élèves concernés. De plus, il me permet de me familiariser avec le processus de perfectionnement continu de ma pratique, caractérisé par un va-et-vient entre la consultation des connaissances issues de la recherche et d'experts et l'exploration en classe.

La section suivante se penche plus spécifiquement sur les compétences disciplinaires que les élèves doivent développer en espagnol, c'est-à-dire sur le contexte dans lequel l'enseignant d'espagnol déploie les compétences professionnelles exposées ci-dessus.

1.2 Discipline de l'espagnol dans le curriculum scolaire québécois

L'espagnol figure parmi les disciplines enchâssées dans le PFEQ. Contrairement aux deux autres disciplines qui se taillent une place dans le domaine des langues, à savoir le français, langue d'enseignement et l'anglais, langue seconde, l'espagnol est une discipline inscrite seulement à partir du deuxième cycle du secondaire dans les documents ministériels. L'étiquette de langue tierce qui lui est apposée reflète sa situation au sein de la société québécoise. Dans leur quotidien, les élèves ont peu d'occasions d'être en contact avec des locuteurs natifs, mais à Montréal seulement, 145 650 personnes sont hispanophones de naissance (Statistique Canada, 2016). À l'échelle mondiale, ce nombre grimpe à 480 millions, ce qui en fait la deuxième langue première la plus parlée (Instituto Cervantes, 2018). Dans ces circonstances, le PFEQ reconnaît que l'initiation à cette langue et aux cultures qui lui sont associées sera à moyen terme un atout pour les élèves, en plus d'affirmer qu'à court terme elle les incitera à s'interroger quant à leur rapport à leur propre langue et culture. D'ailleurs, l'enseignement des trois disciplines du domaine des langues est envisagé dans la même optique : rendre les élèves capables de communiquer dans la langue cible. Les quatre habiletés langagières (lire, écrire, écouter et parler) doivent donc être constamment sollicitées par le truchement de textes de tout genre présentés sur divers supports. Ainsi, les compétences à développer en espagnol sont : « interagir en espagnol », « comprendre des textes variés en espagnol » et « produire des textes variés en espagnol » (MELS, 2007c, p. 2). La compétence interactionnelle intègre celles de compréhension et de production, mais s'en distingue parce qu'elle exige un lien direct entre des interlocuteurs qui participent à un échange synchronique.

La compétence « interagir en espagnol » est pour moi particulièrement difficile à mettre au centre d'une situation d'enseignement-apprentissage. Cette compétence se décline en trois composantes. La première consiste à « utiliser l'espagnol dans des situations de communication variées » (MELS, 2007c, p. 13). Malgré les accroc et les interruptions, les élèves sont invités à persister dans les conversations en posant des questions, en répondant aux interrogations et en partageant des informations. C'est en utilisant la langue cible pour une myriade de motifs qu'ils gagneront de l'aisance à l'oral comme à l'écrit. La deuxième composante est de « suivre la démarche d'interaction » (MELS, 2007c, p. 17). En contexte scolaire, il importe d'enseigner aux jeunes à adapter leurs messages en fonction du canal et du contexte de communication ainsi que du destinataire. En plus, il est important de les inciter à réfléchir à l'efficacité des stratégies qu'ils utilisent. La troisième composante se résume à « mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones » (MELS, 2007c, p. 21). Les connaissances culturelles peuvent se rapporter dans ce cas-ci aux événements, aux lieux et aux personnages marquants, aux traditions ou aux réalisations artistiques spécifiques à l'Amérique latine et à l'Espagne, mais également aux normes sociales qui lient les individus entre eux. Choisir un registre de langue en adéquation avec le contexte et privilégier des formules atténuantes, telles que l'emploi de l'interrogatif au lieu de l'impératif, sont des exemples éloquents de gestes courtois à enseigner dans la langue cible.

Les activités en équipe planifiées et pilotées dans le cadre de cet essai visent principalement le développement de la compétence disciplinaire « interagir en espagnol ». D'ailleurs, la planification de ces dernières a été guidée par les principes de l'approche communicative introduite ci-dessous.

1.3 Approche communicative en didactique des langues secondes

Comme mentionné dans la section précédente, le PFEQ mise essentiellement sur le développement de compétences communicatives. Conséquemment, les cours

d'espagnol désormais offerts à certains élèves du secondaire sont généralement tournés vers l'acquisition de ce type de compétences. Il en va de même pour le manuel *Encuentros*, dont chaque unité repose sur des objectifs communicatifs collés à la réalité. Par exemple, cette méthode publiée et utilisée au Québec amène les adolescents à saluer, se présenter, parler de leur famille et commander au restaurant par l'intermédiaire d'exercices éveillant les quatre habiletés langagières (lire, écrire, écouter et parler). Le PFEQ défend donc l'idée que prendre part à une conversation et transmettre un message, peu importe le contexte donné, est l'objectif ultime de bon nombre d'individus entreprenant l'apprentissage d'une langue vivante. À ce propos, Cuq et Gruca (2017) indiquent que l'approche communicative, qui s'est déployée au cours des années 1980 dans le sillon de la méthode audiovisuelle, vise à former des apprenants capables d'« adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.) » (p. 275).

Concrètement, une séquence didactique élaborée selon les principes de l'approche communicative pourrait avoir pour but de se déplacer dans une ville hispanophone. Pour ce faire, les élèves auraient à employer un champ lexical relatif aux transports en commun, à utiliser le mode impératif et les prépositions de lieu, à connaître les principaux attraits d'une ville choisie, etc. Les notions lexicales et grammaticales deviennent ainsi des outils au service de la communication plutôt qu'une fin en soi. Cela veut aussi dire que plus d'un aspect sera travaillé en classe, car selon le cadre théorique proposé par Canale et Swain (1980), la compétence communicative se décline en plusieurs composantes, soit la sous-compétence grammaticale, la sous-compétence sociolinguistique et la sous-compétence stratégique. Dans ce modèle, la première sous-compétence comprend entre autres les connaissances liées au lexique, à la grammaire et à la phonétique, tandis que la seconde sous-compétence concerne les savoirs relatifs aux normes socioculturelles qui dictent l'usage requis de la langue

selon les contextes. Enfin, la troisième sous-compétence a trait aux ressources verbales (la répétition, la paraphrase, etc.) et non verbales (la gestuelle, le ton de voix, etc.) que l'apprenant mobilisera pour pallier les difficultés rencontrées lors d'échanges (Canale et Swain, 1980). Ici, les instructions concernant la réalisation des tâches ne sont pas contraintes à une méthode pédagogique en particulier, mais les interactions dans lesquelles figure l'élève doivent être au coeur des préoccupations (Gabbiani, 2007). C'est pour cette raison que les élèves seront à tout moment appelés à être actifs en se servant de la langue cible dans des situations des plus authentiques possible.

En résumé, dans cette perspective axée sur la communication, l'enseignement exclusif des règles grammaticales et des mots de vocabulaire est insuffisant. L'enseignant doit plutôt envisager les contenus dans une dimension sociale, ce qui complexifie le travail. Les apprenants, eux, doivent principalement se pratiquer à interagir pour devenir des usagers minimalement fonctionnels de la langue cible. Dans cette perspective, il est important de s'interroger sur la pertinence du travail en équipe et les défis qui peuvent émerger lorsque les interactions entre pairs sont mises de l'avant en classe d'espagnol.

1.4 Pertinence du travail en équipe au secondaire

Comme l'approche communicative est privilégiée dans le PFEQ, il m'apparaît approprié de recourir à la stratégie du travail en équipe, une stratégie qui favorise les interactions en classe. Plus précisément, je choisis d'explorer le concept du travail en équipe dans le cadre de cet elle parce qu'il implique intrinsèquement la rencontre d'au moins deux individus « qui s'engagent à réaliser conjointement une production dans le but d'atteindre une cible commune » (Cégep de Sainte-Foy, 2013, p. 2). Mon intérêt pour ce concept que je souhaite utiliser au secondaire relève aussi du fait que les adolescents démontrent généralement de l'enthousiasme à l'idée de réaliser une tâche avec un ou plusieurs pairs. Parallèlement, Cloutier et Drapeau (2015)

mentionnent que les amis représentent pour les adolescents une garde rapprochée favorisant la prise de risques, alors que Duclos, Laporte et Ross (2002) insistent sur le sentiment d'appartenance qui permet aux adolescents de consolider leur identité ainsi que leur place au sein d'un groupe. Bien que l'implication soutenue dans les activités, les mises en commun, les discussions, etc. contribue au déploiement des capacités en espagnol, il n'est pas rare que les élèves perçoivent la prise de parole dans une nouvelle langue comme un exercice périlleux. L'appui des pairs semble être un élément sur lequel miser pour surmonter cette entrave. Ainsi, l'apport des interactions entre élèves au développement personnel et social de ceux-ci est clair, mais la manière de les introduire dans le processus d'acquisition d'une langue seconde demeure tout de même, quant à elle, moins évidente. Tomita et Spada (2013) se sont penchées sur l'investissement d'élèves japonaises de niveau secondaire dans les activités de communication en classe d'anglais, langue seconde. Au cours de l'expérimentation, autant les activités *form-focus* (axées sur la forme des énoncés) que les activités *meaning-focus* (axées surtout sur le sens des énoncés) qui leur ont été proposées ont généré peu d'échanges en anglais. Les auteures ont tout de même remarqué que le recours à la langue cible était renforcé par la réception de signes d'encouragement tels les contacts visuels et les hochements de tête ainsi que par l'aveu d'éprouver des difficultés, que ce soit à saisir le sens d'un mot ou à formuler une idée. Il semblerait donc que le déroulement fructueux des interactions en classe de langue seconde soit conditionnel à la reconnaissance mutuelle des pairs comme des apprenants de niveau similaire ou d'aptitudes complémentaires.

1.5 Défis associés au travail en équipe en classe de langue seconde

De Saint Léger et Storch (2009) font ressortir les difficultés affective et cognitive, voire l'anxiété et la surcharge mentale, qu'éprouvent plusieurs apprenants de langue seconde lorsqu'ils prennent la parole en grand groupe. Par exemple, des participants ont dit se sentir inaptes à prendre part à une discussion en grand groupe s'ils percevaient des camarades comme étant plus compétents. Le fait de demander à

l'apprenant de traiter simultanément l'information émise par ses pairs et l'information qu'il doit lui-même transmettre tend également à accentuer ce sentiment d'incompétence. Face à ce constat, faire travailler les apprenants en petits groupes semble une fois de plus la solution, mais les chercheuses nuancent cette option en ajoutant que certains des jeunes adultes prenant part à leur étude ont jugé ce type d'interaction artificiel. Étant habitués à discuter entre eux dans leur langue maternelle, les entretiens dans la langue cible leur apparaissent factices. Il est vrai que la spontanéité ne teinte généralement pas le discours d'un élève qui raconte à son voisin de pupitre sa routine habituelle. Les hésitations dans la conjugaison des verbes réflexifs *levantarse*, *ducharse* ou *vestirse* [se lever, se doucher ou s'habiller] ainsi que la recherche de mots courants comme *despertador*, *tostada* ou *periódico* [réveil-matin, rôtie ou journal] peuvent alourdir une activité orale. Les apprenants doivent faire preuve d'une patience envers leur interlocuteur qui n'est pas coutume dans les conversations de tous les jours. En fait, les dynamiques de groupe représentent un défi de taille en ce qui a trait à l'implication des élèves dans une tâche en contexte d'apprentissage d'une langue telle que l'espagnol, et ce, particulièrement auprès d'adolescents.

Par ailleurs, la conscience d'un niveau restreint de ses compétences langagières dissuade plus d'un apprenant à utiliser la langue cible comme moyen de communication lors des activités entre pairs. Certes, l'emploi de la langue maternelle est une façon d'accomplir un travail dans une classe endolingue (c'est-à-dire où les individus ont en commun la même langue d'usage dans leur quotidien) et il a été démontré que les apprenants la mettent à profit avant tout pour des motifs se rapportant à la gestion de la tâche, qui inclut le maintien des relations interpersonnelles, ainsi qu'aux délibérations sur le vocabulaire (Storch et Aldosari, 2010). Néanmoins, cette façon ne fait que contourner les difficultés rencontrées au cours d'une discussion au lieu d'outiller adéquatement les élèves et elle se révélera totalement inutile en contexte réel où l'interlocuteur ne maîtrisera pas le système

linguistique du non-natif. Autrement dit, lorsque l'élève sortira de ce lieu où sont données les leçons, les automatismes qu'il aura acquis dans la langue cible lui permettront de mieux s'adapter à l'accent, au rythme, au vocabulaire des hispanophones avec qui il interagira. Utiliser trop fréquemment et de manière injustifiée la langue maternelle de l'apprenant en classe nuit au développement de ces automatismes. En effet, cela réduit ses occasions de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses et de s'ajuster en conséquence.

Sous un autre angle, la collaboration, c'est-à-dire « l'engagement commun des partenaires à coordonner leurs efforts pour résoudre [un] problème ensemble » (Peyrat-Malaterre, 2011, p. 64), ne va pas toujours de soi. Parfois, il arrive que les élèves « tournent les coins ronds » sur quelques aspects de la tâche ou encore que certains fassent tout le travail tandis que les autres « ont la tête ailleurs ». Et comment ne pas évoquer les différends qui peuvent mener au piétinement des interactions ? Philp, Adams et Iwashita (2014) précisent que « *peer interaction can be a context in which learning is hindered – off-task behavior, negative attitudes, lack of collaboration, domination by individuals, and mismatched group members are all potential problems*³ » (p. 85). En outre, elles soutiennent que les interactions en classe de langue seconde génèrent indéniablement des retombées positives, mais ont aussi des limites qui sautent aux yeux lorsque la dimension sociale est envisagée. Carilla Cajal (2006) abonde dans le même sens en affirmant qu'en didactique de l'espagnol, langue étrangère, le travail en dyades, en triades, etc. est devenu une pratique coutumière à laquelle s'adonnent les apprenants avec plus ou moins de succès. Malgré cela, les enseignants omettent à tort de considérer le niveau de maîtrise des habiletés sociales dont font preuve leurs élèves. Elle explique que

³ « en contexte d'interaction entre pairs l'apprentissage peut être entravé – l'inattention lors d'une tâche, les attitudes négatives, le manque de collaboration, la domination par des individus et l'incompatibilité des membres d'un groupe sont de potentiels problèmes ». [traduction libre]

nos creemos, para ganar tiempo y ahorrar energía docente, que saben emitir mensajes claros y convincentes, escuchar, no interrumpir, experimentar la empatía con los demás, dar y pedir ayuda, alentar, crear un clima emocional positivo, infundir energía, dar respuestas creativas ante los contratiempos, y un sinfín de cosas mas esenciales para que el trabajo en equipo sea realmente esa sinergia [...]»⁴. (Carrilla Cajal, 2006, p. 2)

Plusieurs défis importants ont déjà été énoncés dans les premières lignes de cette section. Face à l'impossibilité de favoriser les interactions entre élèves dans les dynamiques individuelles et de grand groupe, les petits groupes semblent offrir un terrain propice aux échanges oraux entre pairs. Par contre, le caractère artificiel et vain de certaines situations parfois proposées aux élèves, le manque de connaissances linguistiques dans la langue cible ainsi que les lacunes en ce qui a trait aux habiletés sociales me poussent à remettre en question cette stratégie dans les cours d'espagnol au secondaire.

Considérant ce qui a été exposé jusqu'ici, il serait à présent approprié de se pencher sur des principes tendant à expliquer pourquoi un élève s'implique dans un travail en équipe. Il semble primordial de susciter d'abord l'intérêt pour la tâche et non pour l'équipe comme telle parce que ce deuxième semble pouvoir être un instrument au service du premier. D'ailleurs, Crookes et Schmidt (cité dans Dörnyei, 1994) ont identifié quatre facteurs ayant un lien direct avec la motivation en contexte d'acquisition d'une langue seconde : l'intérêt, la pertinence, l'expectative et la satisfaction que l'élève attribue à une situation d'apprentissage. Dörnyei (1994) explique ces quatre facteurs d'une manière intéressante. L'intérêt est défini comme

⁴ « nous croyons, pour gagner du temps et économiser de l'énergie d'enseignement, qu'ils savent émettre des messages clairs et convaincants, écouter, ne pas interrompre, éprouver de l'empathie pour les autres, donner et demander de l'aide, encourager, créer un climat émotionnel positif, donner de l'énergie, fournir des réponses créatives aux contretemps et une infinité d'autres choses essentielles pour que le travail d'équipe soit réellement cette synergie [...] ». [traduction libre]

étant la curiosité intrinsèque d'une personne, ainsi que son désir d'approfondir ses connaissances sur elle-même ou sur ce qui l'entoure. La pertinence se résume quant à elle au sentiment de pouvoir établir une corrélation entre la tâche proposée en classe et ses besoins et buts personnels. L'expectative, elle aussi appartenant à la sphère des affects, est l'impression d'être en mesure de réussir ce qui est entrepris. Il s'agit de la confiance que l'individu a en ses moyens et de la perception qu'il a du niveau de difficulté d'une tâche. Finalement, la satisfaction se manifeste à l'issue d'une tâche qui aura ou non répondu aux besoins et buts personnels de l'élève.

Ces définitions nous font voir que les facteurs qui modulent la motivation relèvent fondamentalement du ressenti intérieur de l'élève. Puisque ce ressenti n'est pas toujours verbalisé ni clairement apparent, il peut se révéler difficile pour l'enseignant de l'entretenir adéquatement. Il est tout de même possible d'inférer la présence ou l'absence de motivation chez une personne en observant son degré d'engagement (Archambault et Chouinard, 2016). L'engagement est un concept fondamental en contexte scolaire puisque sans la participation des élèves, les savoirs ne peuvent faire du sens, ne peuvent être assimilés (Barth, 2013). Or, il s'agit également d'un concept complexe qui requiert la prise en compte de plusieurs dimensions lorsqu'on l'utilise pour analyser des interventions faites en classe. Puisque la finalité de l'essai professionnel relève davantage de l'intervention que de l'analyse, le cadre conceptuel abordera un concept qui me projette plus concrètement dans l'action: l'implication.

1.6 Synthèse et objectif général de l'essai

Dans les sections antérieures, nous avons vu que la fréquence d'exposition des élèves québécois à l'espagnol est limitée autant dans leur quotidien que dans leur grille-horaire scolaire. Le PFEQ enjoint donc les enseignants d'espagnol de multiplier les occasions de familiariser les apprenants à cette langue en facilitant les interactions. Cependant, à de maintes reprises, on a constaté que les élèves sont peu enclins à utiliser la langue à l'étude comme moyen de communication et à adopter des

comportements collaboratifs en classe. Toutefois, le travail en équipe offre la possibilité d'intégrer les préceptes de l'approche communicative, en plus d'être recommandé par de nombreux auteurs (Dutrévis, Toczec et Buchs, 2010 ; Gaudreau, 2017). Par contre, cette stratégie est complexe à concrétiser, entre autres, parce qu'elle requiert la mobilisation de connaissances disciplinaires que les élèves doivent déjà avoir acquises, sans compter la présence suffisante d'habiletés sociales. De plus, l'apprentissage auprès des pairs n'a pas systématiquement pour corollaire l'accentuation de l'implication, bien que l'enthousiasme à se regrouper soit fréquemment mis en évidence par les élèves du secondaire.

Le cadre conceptuel et l'approche pour réaliser l'intervention sont développés dans la perspective de l'objectif général suivant : dégager des éléments liés à la gestion de classe qui semblent influencer sur l'implication des élèves du secondaire dans leur démarche d'apprentissage de la langue espagnole, lorsque l'enseignante a recours aux stratégies propres au travail en équipe jugées efficaces par la recherche.

Dans le cadre conceptuel présenté au chapitre suivant, je traite de manière plus détaillée des notions d'implication en contexte scolaire et de travail en équipe en langue seconde. Je me reporte également au concept d'habiletés sociales afin de mieux saisir comment gérer la classe pendant un travail en équipe au secondaire. Les points abordés permettront de mieux circonscrire et d'orienter les activités visant le développement de la compétence « interagir en espagnol ».

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans le chapitre précédent, l'implication des apprenants est ressortie comme étant un enjeu majeur dans le processus d'acquisition d'une langue seconde. L'implication des élèves se manifeste notamment par la participation à des activités axées sur la communication entre pairs. Afin d'approfondir ma réflexion qui porte plus spécifiquement sur les éléments du travail en équipe qui auraient une influence sur l'implication des élèves du secondaire, je développe dans le présent chapitre trois concepts clés. Premièrement, je définis l'implication dans un processus d'apprentissage. Deuxièmement, je m'intéresse aux éléments du travail en équipe qui peuvent favoriser l'implication en classe d'espagnol. Enfin, troisièmement, je porte un regard sur les habiletés sociales que les élèves doivent mobiliser et qui caractérisent le déroulement satisfaisant d'un travail accompli en équipe.

2.1 Implication des élèves lors des activités en classe

Pour Hirschi (cité dans Archambault, 2006), qui s'est intéressé à la relation entre les liens sociaux et la conduite des individus, « l'implication réfère au temps passé par les élèves dans les activités » (p. 24). Il serait donc possible de circonscrire l'implication dans la durée. Au fait, il faut situer l'implication par rapport à l'engagement. Archambault et Chouinard (2016) sont de ceux qui soutiennent qu'il y a trois formes d'engagement scolaire : comportemental, cognitif et affectif. L'engagement comportemental inclut, pour sa part, trois facettes, dont l'implication dans l'apprentissage et dans les tâches académiques. Concrètement, l'implication se traduit par l'accomplissement de diverses actions favorisant l'acquisition de connaissances et de compétences. Des auteurs mentionnent certaines actions

bénéfiques pour la progression des apprentissages: « *effort, persistence, concentration, attention, asking questions, and contributing to class discussion*⁵ (Birch et Ladd, 1997; Finn et al., 1995; Skinner et Belmont, 1993) » (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004, p. 62).

Bien que les mots *implication* et *participation* soient apparentés, ils se distinguent. *Impliquer* est défini ainsi dans *Le Petit Robert* : « S’engager dans une action, un processus. » Il est indiqué que ce verbe entretient un grand rapport de sens avec investir. *Investir* est pour sa part défini de la sorte dans *Le Petit Robert*: « Mettre son énergie psychique dans (une activité, un objet). » Pour ce qui est de *participer*, qui a un important rapport de sens avec *collaborer* et *coopérer*, cette même source le présente ainsi: « Prendre part à la vie d’un groupe, notamment d’une classe. » Une combinaison de ces définitions est présente dans le travail en équipe, car dans ce contexte les élèves sont conviés à consacrer individuellement de l’énergie à la réalisation d’une tâche, mais ne peuvent pas faire abstraction du fait qu’ils doivent concerter leurs efforts. Il s’avère pertinent de s’intéresser ces deux termes, car « en plus de contribuer à leur réussite scolaire, l’implication active des élèves dans leurs apprentissages prévient l’émergence de comportements inappropriés en classe. Une participation active s’observe par un engagement cognitif et comportemental des élèves sur l’objet d’apprentissage » (Gaudreau, 2017, p. 102). Deux idées semblent être mises de l’avant dans ces lignes. Premièrement, l’importance d’amener les élèves à être actifs et non passifs. Ils doivent réagir aux stimuli qu’ils perçoivent, manipuler les savoirs plutôt que se contenter de les recevoir. Deuxièmement, la frontière entre les aspects cognitif et comportemental, où l’aspect cognitif fait notamment référence au recours à des stratégies d’apprentissage, est assez ténue. En fait, l’implication paraît être la manifestation physique de l’application de procédés mentaux.

⁵ « l’effort, la persistance, la concentration, l’attention, poser des questions et contribuer à la discussion de classe » [traduction libre]

Selon Barbeau (1993), la participation est, avec l'engagement cognitif et la persistance, un indicateur de la motivation scolaire. Reprenant les résultats d'une de ses recherches antérieures, l'auteure explique qu'

un élève qui participe écoute en classe, il pose des questions pour mieux comprendre ou approfondir une notion; il fait les exercices, les lectures et les travaux demandés; il essaie de se dépasser et d'actualiser son potentiel, il fait preuve d'initiative et d'ouverture d'esprit; il est attentif, concentré et appliqué dans toutes les situations scolaires (exercices, exposés théoriques, examens, sessions d'étude, travaux). (Barbeau, 1993, p. 26)

L'implication représente donc un élément observable qui renseigne l'enseignant sur le degré de motivation de l'élève à un moment précis de son processus d'apprentissage. Les extraits utilisés dans cette section ont permis d'identifier des comportements qui témoignent de l'implication des élèves, entre autres, pendant les travaux en équipe.

2.2 Travail en équipe dans une perspective coopérative

C'est dans les années 1980-90 que l'intérêt pour le travail en équipe s'est manifesté en éducation. Avant cela, le concept était tout de même récupéré dans la pratique enseignante, mais il ne faisait pas autant l'objet de recherches, comme c'était le cas dans les domaines de la psychologie et de l'emploi (Proulx, 1999). En plus, il faut mentionner qu'au cours des années 1970, le déploiement de l'approche coopérative a permis de poser un regard nouveau sur le travail en équipe. À cette époque, Johnson, Johnson et Stanne (2000) se sont intéressés aux diverses formes que pouvait prendre l'apprentissage coopératif comme: *Learning Together*, *Academic Controversy* et *Student-Team-Achievement-Divisions*. La conception de ces formes pédagogiques témoigne d'une préoccupation à l'égard des relations qui s'établissent entre les apprenants et influent sur le processus d'apprentissage. C'est l'une des raisons pour lesquelles je suis interpellée par cette approche. L'autre raison est qu'elle revient

souvent dans les écrits issus du domaine de l'enseignement de l'espagnol, langue seconde (Cassany, 2004 ; De Dios López, 2015; Trujillo Sáez, 2002). De manière générale, les travaux en équipe régis par des principes coopératifs facilitent la collaboration plutôt que la coaction et la compétition. Dutrévis, Toczek et Buchs (2010) font la distinction entre une tâche sur laquelle des élèves travaillent ensemble (collaboration) et une tâche au cours de laquelle les élèves réalisent le même travail en même temps (coaction). Dans cet essai, le travail en équipe est considéré comme une stratégie d'enseignement-apprentissage (Paradis, 2013) et pour mieux saisir comment y avoir recours en classe d'espagnol, je me réfère à la définition de Johnson et Johnson (2009) du terme *équipe*

a set of interpersonal interactions structured to achieve established goals. More specifically, a team consists of two or more individuals who (a) are aware of their positive interdependence as they strive to achieve mutual goals, (b) interact while they do so, (c) are aware of who is and is not a member of the team, (d) have specific roles or fonctions to perform, and (e) have a limited life span of membership⁶. (Johnson et Johnson, 2009, p. 526-527)

Cette définition, qui s'inscrit dans l'approche coopérative, a été sélectionnée parce qu'elle comporte des facettes variées pouvant alimenter ma réflexion par rapport à l'implantation du travail en équipe dans sa classe. Les deux prochaines sections se penchent sur trois points de la définition d'équipe proposée par Johnson et Johnson (2009), soit l'interdépendance positive, les interactions et la spécificité des rôles. Ces points seront vus par la loupe de l'acquisition des langues secondes.

⁶ « un ensemble d'interactions interpersonnelles structurées pour atteindre les buts établis. Plus spécifiquement, une équipe consiste en deux individus ou plus qui (a) sont conscients de leur interdépendance positive à mesure qu'ils s'efforcent à atteindre les buts mutuels ; (b) ce faisant, interagissent entre eux ; (c) savent qui est et qui n'est pas membre de l'équipe ; (d) ont des rôles ou des fonctions spécifiques à accomplir et (e) ont une durée limitée d'adhésion à l'équipe ». [traduction libre]

2.2.1 *Interdépendance positive des pairs induite par la tâche*

L'interdépendance positive suppose que chaque membre à l'intérieur d'une équipe ait une responsabilité distincte de celle des autres et qui soit à la fois complémentaire. En fait, pour que le « but mutuel » fixé soit atteint en fin de parcours, les apprenants ont besoin des connaissances et des compétences que détiennent les autres personnes de l'équipe, d'où la notion de partage. Selon Lavergne (1996), ce partage ne sera effectif que s'il y a compréhension des propos tenus par le membre qui prend la parole. Si après une première exposition de son point de vue ce dernier ne parvient pas à se faire comprendre, ses pairs le lui signaleront en lui demandant de reformuler, de donner des exemples, etc. S'ils ne saisissent toujours pas ce que l'on tente de leur transmettre, le travail stagnera. Dans ce cas, l'interdépendance est positive parce que ceux qui réclament de l'information feront tout pour l'obtenir, même aider celui qui détient le savoir à le transmettre. Bien sûr, une fois rendu dans la classe de langue seconde, ce mécanisme ne s'enclenche pas systématiquement. Dès lors, il importe de s'interroger sur la manière de soumettre des contenus disciplinaires (dans le jargon coopératif, le terme employé est *ressources*) à une équipe. Buchs, Butera et Mugny (2004) ont étudié l'incidence de l'interdépendance des ressources sur les échanges entre apprenants. Sommairement, lors de leurs expérimentations, ils ont fourni de l'information identique à certaines dyades (chaque apprenante se voyait remettre le même texte) et de l'information complémentaire à d'autres (chaque apprenante devait traiter un texte à part). Ils ont constaté que la première technique générait une confrontation des points de vue, mais aussi une comparaison des compétences qui alimentait la compétition plutôt que la collaboration. Ainsi, pendant la réalisation d'une tâche les apprenantes tendaient à évaluer leurs compétences au lieu de les développer en interagissant avec l'autre. La deuxième technique suscitait quant à elle davantage le dialogue sous forme de questions-réponses, mais ne garantissait pas une compréhension égale entre l'apprenante qui avait un accès direct au contenu et celle qui en avait un accès indirect. Malgré tout, les chercheurs concluent que de donner aux membres d'une équipe de l'information complémentaire favorise la coopération

si le degré de difficulté du contenu proposé est adapté au niveau de l'apprenant et que des stratégies telles que la prise de notes sont exploitées en cours de lecture. Autrement dit, l'enseignant peut faciliter la communication entre les élèves en modifiant le matériel utilisé et en préparant ceux-ci à livrer de l'information avec clarté et précision dans l'intérêt de tous.

Cette notion d'interdépendance positive des ressources fait écho à celle de tâche en langue seconde, notamment à la *information gap task* [tâche avec un manque d'information] et à la *convergent task* [tâche convergente] promues en didactique des langues secondes. Le but d'une tâche de type *information gap* est de résoudre un problème habituellement présenté à l'intérieur d'une mise en situation. Pour dénouer l'impasse, les apprenants doivent demander et donner de l'information aux autres personnes prenant part à l'activité, car chacune ne détient qu'un fragment de l'ensemble des renseignements nécessaires pour compléter l'affaire (Doughty et Pica, 1986). La participation de tous est exigée, ce qui garantit une répartition équitable du temps de parole. Une tâche dite « convergente » suggère qu'une seule solution peut être envisagée au problème posé et qu'elle doit être convenue d'un commun accord.

2.2.2 *Interactions en contexte d'apprentissage d'une langue seconde*

Les interactions en contexte d'apprentissage d'une langue seconde se caractérisent par de fréquents « bris de communication ». Lorsqu'une difficulté d'ordre linguistique rompt le fil d'une conversation, les apprenants s'en sortent généralement par une « négociation du sens » qui prend la forme d'une « demande de confirmation », d'une « demande de clarification » ou d'une « vérification de la compréhension ». Le recours à ces stratégies permet aussi la progression des compétences communicatives des élèves (Long, cité dans Loewen, 2015). Dans un même ordre d'idées, Naughton (2006) s'est penchée sur l'entraînement aux stratégies d'interaction orale. Un enseignement ciblé des quatre stratégies suivantes a donc été dispensé aux participants : « poser des questions de suivi », « demander et donner une

clarification », « réparer » ainsi que « demander et donner de l'aide ». Cet enseignement était systématiquement suivi d'une discussion, puis d'un jeu coopératif. La chercheuse en est arrivée à la conclusion que sans entraînement, les apprenants n'ont pas tendance à entrer dans une négociation de sens. De plus, elle mentionne que les activités qui sont planifiées dans une approche coopérative incitent l'adoption de comportements collaboratifs. Mallamo (2015) s'est pour sa part intéressée aux effets de la modélisation des intentions de communication orale, soit « demander et donner des clarifications » ainsi que « développer et inciter des interactions », sur le réinvestissement de ces dernières dans des équipes d'étudiants. Elle a pu constater que la modélisation se révèle une technique efficace puisque les apprenants se sentaient plus outillés lorsqu'ils échangeaient entre eux dans la langue cible, mais elle a également observé que certaines stratégies pourtant modélisées n'avaient pas été réutilisées par les participants. Selon Mallamo, cela pourrait s'expliquer par la nature non coopérative de certaines tâches proposées.

En résumé, les ressources linguistiques que possèdent les apprenants dans la langue cible sont en construction et, par conséquent, d'autres ressources doivent être mobilisées lors des interactions entre pairs. Puisqu'un aspect social se dégage des stratégies d'interaction propres à la didactique des langues qui viennent d'être exposées, il semble important d'inciter les élèves à recourir à leurs aptitudes sur le plan interpersonnel.

2.2.3 Spécificité des rôles des apprenants dans un travail en équipe

Pour ce qui est de la spécificité des rôles, ce sont parfois les consignes d'une tâche qui imposent une distribution claire de diverses fonctions. Par exemple, la présence d'un modérateur, d'un secrétaire, d'un correcteur et d'un porte-parole peut faciliter la réalisation de certains types d'activités. De même, dans un jeu de rôle les apprenants se voient généralement attribuer un personnage dont les caractéristiques détermineront la nature de leurs actions et répliques. Conformément à leurs

performances antérieures, les élèves seront identifiés comme forts, moyens ou faibles, et la manière de les regrouper au sein d'une équipe influencera le déroulement du travail. À ce sujet, Dutrévis, Toczek et Buchs (2010) rappellent qu'une relation d'entraide risque davantage d'apparaître dans une combinaison fort/faible. Parmi les combinaisons homogènes, elles mentionnent que la combinaison moyen/moyen serait la plus bénéfique parce que les individus y seraient plus enclins à s'échanger des explications.

2.3 Habiletés sociales dans un processus d'apprentissage en équipe

Dans le travail en équipe, la pierre d'achoppement est souvent reliée à la présence de conflits, comme le fait remarquer Reverdy (2016), qui peuvent aussi bien être de nature sociocognitive que relationnelle. En contexte scolaire, tous deux sont souhaitables puisqu'ils conduisent au développement de l'élève dans une discipline déterminée. Il faut toutefois savoir comment aider les élèves à y faire face afin d'en tirer un bénéfice.

Il a été mis en évidence dans la problématique ainsi que dans les sections antérieures du cadre conceptuel que si aucune attention n'est accordée à la dimension sociale pour mettre en pratique la langue cible, les efforts de l'enseignant pour utiliser le travail d'équipe peuvent être mobilisés en vain. Néanmoins, les écrits recensés dans le domaine des langues secondes apportent peu de détails sur cette dimension. Selon Cloutier (2015), le processus de socialisation s'amorce lorsque l'enfant entre en relation avec les individus de son entourage et il sera en constante évolution tout au long de son existence. Étant donné qu'à l'adolescence le développement cognitif s'intensifie, tout comme la construction identitaire, les activités pédagogiques présentées aux élèves représentent pour eux d'autres occasions de développer leur répertoire d'habiletés sociales. Pour Spence (2003), une habileté sociale est « *[the] ability to perform those behaviours that are important in enabling a person to achieve social competence. These skills include a range of verbal and non-verbal responses*

*that influence the perception and response of other people during social interaction*⁷ » (p. 84).

Les habiletés sociales se déclinent donc en une série d'aptitudes reliant la sphère personnelle à la sphère sociale. C'est en gérant ses affects et ses aptitudes cognitives que l'individu parvient à établir des relations harmonieuses avec autrui dans le but d'atteindre un objectif commun. Plusieurs auteurs ont répertorié, puis classifié un certain nombre d'habiletés sociales de manière à guider l'enseignement de ces dernières ainsi que leur évaluation. Les prochaines lignes exposent deux de ces modèles afin de voir les similitudes et les dissimilitudes d'un auteur à l'autre.

Dans leur *Taxonomie des habiletés sociales*, Bowen et al. (2014) ont proposé cinq niveaux successifs de développement des habiletés sociales, les premiers facilitant généralement le développement des suivants. Le premier niveau correspond aux habiletés liées à la communication, le second aux habiletés liées à la gestion des émotions, le troisième à l'engagement dans les tâches de collaboration et de coopération, le quatrième aux solutions de rechange à la violence dans les situations conflictuelles ou potentiellement conflictuelles et le dernier à l'affirmation de soi et à la gestion de la pression de la part des pairs. Ce modèle n'a pas été pensé expressément pour l'apprentissage en sous-groupe, mais plutôt pour le contexte scolaire au sens large. Il est tout de même intéressant de constater qu'une habileté n'est pas exclusive à une situation en particulier. Cela veut dire que les opportunités de pratiquer les habiletés sont multiples et que lorsque les élèves entrent en classe, ils en ont déjà expérimenté plusieurs.

⁷ « l'aptitude à adopter ces comportements importants qui permettent à une personne d'atteindre la compétence sociale. Ces habiletés incluent une gamme de réponses verbales et non verbales qui influencent la perception et la réponse des autres personnes pendant une interaction sociale ». [traduction libre]

Tableau 1: Taxonomie des habiletés sociales (Bowen et al., 2014, p. 258)

Niveau 1. Habiletés liées à la communication
<ul style="list-style-type: none"> • est capable d'écouter • est capable de poser des questions • est capable de s'exprimer à la première personne • est capable de s'exprimer en respectant les autres
Niveau 2. Habiletés liées à la gestion des émotions
<ul style="list-style-type: none"> • est capable de se calmer • est capable de maîtriser son impulsivité • est capable de reconnaître ses perceptions et ses sentiments • est capable d'exprimer adéquatement ses sentiments
Niveau 3. Engagement dans les tâches de collaboration et de coopération
<ul style="list-style-type: none"> • est capable de planifier et d'organiser son travail en fonction d'une activité faite en coopération • est capable de reconnaître les besoins des autres • éprouve du plaisir ou de l'aisance à s'engager dans la réalisation d'un travail en groupe (ou d'équipe)
Niveau 4. Solutions de rechange à la violence dans les situations conflictuelles ou potentiellement conflictuelles
<ul style="list-style-type: none"> • est capable de demander de l'aide à un adulte ou à un pair pour régler pacifiquement un conflit • est capable d'affirmer ses droits • est capable de trouver des solutions (non violentes et non hostiles) à des problèmes interpersonnels • est capable de mettre en pratique les solutions (non violentes et non hostiles) choisies • est capable d'évaluer les résultats des solutions choisies
Niveau 5. Affirmation de soi et gestion de la part des pairs
<ul style="list-style-type: none"> • est capable de porter un jugement adéquat et positif sur soi et ses habiletés sociales • est capable de refuser une demande déraisonnable de ses pairs

Abrami et al. (1996) ont élaboré un *Continuum des habiletés cognitives et sociales*, car selon eux, plusieurs habiletés nécessaires pour qu'il y ait collaboration au sein d'une équipe de travail relèvent autant de la cognition que des relations humaines. Trois catégories d'habiletés composent ce continuum, à savoir les habiletés sociales à un extrême, les habiletés cognitives à l'autre extrême et les habiletés sociocognitives à mi-chemin entre les deux. En outre, à l'intérieur de chaque catégorie les habiletés sont présentées en ordre de complexité. Ainsi, les habiletés moins complexes sont : appeler les autres par leur nom, demander de l'aide et se concentrer sur la tâche (appartenant respectivement aux habiletés sociales, sociocognitives, puis cognitives), etc. Les plus complexes se résument en partie à : faciliter l'interaction, résoudre des conflits et évaluer les idées. Toutes ces catégories d'habiletés sont réunies dans un même ensemble parce que c'est le recours simultané aux trois types d'habiletés qui

permet à une équipe de mener à bon port une tâche. Sans attention soutenue sur celle-ci, les élèves peuvent bien se respecter mutuellement, ils n'atteindront pas l'objectif fixé au départ.

Tableau 2: Continuum des habiletés cognitives et sociales (Abrami et al., 1996, p. 95)

Habiletés sociales	Habiletés sociocognitives	Habiletés cognitives
<ul style="list-style-type: none"> • faciliter l'interaction • respecter les autres • accepter les différences • utiliser l'humour à bon escient • participer avec enthousiasme • exprimer poliment son désaccord • rester maître de soi • décrire ses sentiments • se soucier des autres • montrer qu'on apprécie • inclure tout le monde • attendre son tour • partager l'espace et le matériel • encourager les autres • éviter de dénigrer • féliciter • parler doucement • dire merci et s'il te plait • appeler les autres par leur nom 	<ul style="list-style-type: none"> • résoudre les conflits • négocier • critiquer les idées et non les gens • reconnaître le point de vue des autres • paraphraser • pratiquer l'écoute active • demander de l'aide 	<ul style="list-style-type: none"> • évaluer les idées • analyser • justifier ses opinions • résumer • comparer et mettre en opposition • interroger afin d'approfondir le sens • proposer des solutions de rechange • développer • appliquer • intégrer des idées • vérifier des réponses • demander des éclaircissements • estimer • enchaîner • catégoriser • décrire des notions • poser des questions • apporter des idées • faire un remue-méninges • rappeler de l'information • reconnaître • se concentrer sur la tâche

Les deux modèles reproduits ci-dessus énumèrent une série de comportements prosociaux qui méritent d'être mis en valeur dans une classe d'espagnol axée sur les interactions. Leurs auteurs insistent sur les facultés d'écoute et d'expression ainsi que sur la gestion des conflits. D'ailleurs, l'orientation des échanges vers la satisfaction de l'intérêt de chaque coéquipier devrait conduire au dénouement constructif d'un conflit, le cas échéant (Johnson et Johnson, 2009). En ce qui a trait aux distinctions entre ces deux propositions de classification des habiletés sociales, le premier met en

relief les capacités à tempérer les émotions éprouvées alors que le second dédie un pan considérable à la cognition. Il est important de mentionner que Bowen et al. (2014) incluent dans leur réflexion les élèves ayant des difficultés de comportement. Par ailleurs, il faut souligner qu'Abrami et al. (1996) s'intéressent spécifiquement aux apprentissages qui se font en classe. Par conséquent, il semble pertinent d'avancer que le choix des types d'habiletés sociales à cibler doit s'établir en fonction du public concerné.

2.4 Synthèse et objectifs spécifiques de l'intervention

L'implication des apprenants dans des activités communicatives est fondamentale pour que l'acquisition d'une langue seconde ait lieu. Lors d'une séquence didactique, l'observation de certains comportements constructifs peut attester cette implication. En effet, l'élève impliqué en classe d'espagnol se concentre sur le travail à faire, pose des questions dans la langue cible, participe aux interactions, etc. Cependant, il semble que plusieurs éléments aient un impact sur le degré d'implication des élèves. Par exemple, la tâche qui requiert la collaboration entre coéquipiers favoriserait les interactions. Aussi, pour augmenter la fréquence des interactions dans la langue cible, des exercices préalables ciblant des comportements précis seraient bénéfiques. Enfin, au sein d'une équipe, les élèves devraient mobiliser des habiletés sociales telles que « faciliter l'interaction », « demander de l'aide », « demander des éclaircissements », etc. Ces habiletés font d'ailleurs écho aux stratégies d'interaction mises en lumière dans ce chapitre.

De façon générale, l'objectif ciblé dans le cadre du présent essai est d'observer les éléments de gestion de classe, lors de l'utilisation des stratégies propres au travail d'équipe, qui influent sur l'implication des élèves en classe d'espagnol au secondaire, selon la perception de l'enseignante.

Plus spécifiquement, à partir de la perception de l'enseignante, l'essai vise à mettre en évidence différents éléments liés à la gestion du travail en équipe qui:

- 1) influent positivement sur l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage de l'espagnol en classe au secondaire ;
- 2) influent négativement sur l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage de l'espagnol en classe au secondaire.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Milieu dans lequel a eu lieu l'intervention

Au collège où se sont déroulées les activités en équipe mentionnées plus bas, l'espagnol est une matière obligatoire en troisième secondaire. Elle n'est enseignée aux élèves qu'à ce moment de leur parcours scolaire. Les élèves de troisième secondaire ont deux périodes d'espagnol par cycle de six jours, et les périodes sont d'une durée de soixante minutes. Le collège en question est une institution privée située à Montréal dont la vocation est essentiellement sportive et dans une certaine mesure, musicale.

3.2 Élèves observés

Les élèves qui ont été observés sont au début du deuxième cycle du secondaire. Il s'agit d'adolescents âgés entre 14 et 15 ans dont plusieurs ont pour langue maternelle le français. En plus de l'espagnol et du français, ils étudient l'anglais comme langue seconde. Les participants sont au nombre de 93, soit 36 filles et 58 garçons répartis dans trois groupes. Ce sont les trois groupes à qui j'enseignais lorsque l'intervention a eu lieu. Bien que la gestion de classe en général était difficile avec l'un d'eux, j'ai quand même choisi de les retenir les trois pour faire des observations plus nuancées.

3.3 Déroulement général des activités en équipe

Quelques activités en équipe ont été réalisées en classe d'espagnol au cours de l'année scolaire. Un temps d'enseignement magistral était prévu, généralement suivi d'un temps d'exercices écrits, puis d'un dernier temps consacré à l'activité en équipe. Le premier temps permettait d'exposer ou de rappeler les contenus linguistiques

nécessaires à l'atteinte de l'objectif communicatif de l'activité en équipe. Le second temps permettait aux élèves de s'approprier individuellement les contenus exposés. Enfin, le dernier temps permettait de mettre les apprentissages en pratique à travers un jeu de rôle. Ce dernier temps durait environ quinze minutes et était prévu à la fin d'une période de soixante minutes. Par exemple, après avoir exposé en espagnol les formules de salutation selon le moment de la journée et les registres de langue, les élèves ont complété à l'écrit, puis pratiqué à l'oral de courts dialogues en équipes de deux. Pour les guider à travers ce dernier temps plus complexe, des consignes décrivant les étapes à suivre ont été expliquées. Au prochain chapitre, plus de détails seront présentés concernant le déroulement de ces activités.

3.4 Méthode d'observation

Afin de dégager des éléments qui influeraient positivement ou négativement sur l'implication des élèves en classe d'espagnol en contexte de pratique en équipe, j'ai porté une attention particulière aux éléments liés à la gestion du travail en équipe que je mettais de l'avant et à la manière dont se manifestait l'implication des élèves en classe. Le tableau ci-dessous expose plus précisément les éléments que je souhaitais observer.

Tableau 3: Éléments d'observation liés à la gestion du travail en équipe

La préparation des activités en équipe: les contenus disciplinaires et les éléments de gestion de classe ciblés par l'enseignante	La réalisation des activités en équipe: l'implication des élèves
Contenus disciplinaires à enseigner <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> phrases utiles pour communiquer en classe d'espagnol <input type="checkbox"/> notions linguistiques spécifiques à l'activité <input type="checkbox"/> autre: _____ Éléments de gestion de classe à prévoir	L'élève se concentre sur l'activité <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> il suit les consignes <input type="checkbox"/> il rappelle les informations apprises L'élève contribue à l'interaction <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> il écoute l'autre <input type="checkbox"/> il fait progresser l'échange

<input type="checkbox"/> formation des équipes <input type="checkbox"/> transmission des consignes <input type="checkbox"/> suivi de la progression des apprentissages <input type="checkbox"/> autre: _____	L'élève assume son rôle dans l'équipe <input type="checkbox"/> il encourage l'autre <input type="checkbox"/> il exprime poliment son désaccord <input type="checkbox"/> il participe avec enthousiasme <input type="checkbox"/> il négocie Autre: _____
---	--

Avant une période qui incluait une activité d'interaction orale en équipe, je prévoyais les contenus disciplinaires à enseigner, puis les éléments de gestion de classe dont je devrais tenir compte pour instaurer une dynamique de travail en équipe. Après une période qui incluait une activité d'interaction orale en équipe, je notais à la main dans la colonne « commentaires » de la planification de cette période des observations reliées aux points évoqués dans le tableau ci-dessus s'étant produits. Ces notes ont été prises deux fois, soit une fois au cours de la première étape et une autre fois au cours de la troisième étape.

CHAPITRE IV

DISCUSSION

4.1 Contexte de l'intervention

Du début de l'année scolaire jusqu'au début de la troisième étape, plus précisément jusqu'au 13 mars, j'ai proposé aux élèves de mes groupes de troisième secondaire des activités en équipe dans le but de développer leur compétence à interagir verbalement en espagnol. Ces élèves en étaient à leur première année d'apprentissage de la langue espagnole et la méthode que l'institution privilégie depuis plusieurs années est *Pensar y aprender* (2009), une méthode qui repose presque exclusivement sur des explications et des exercices grammaticaux (un extrait de cette méthode apparaît à l'appendice A). Ainsi, le recours aux activités d'interactions n'est pas priorisé comme stratégie d'apprentissage de la langue dans cette méthode. Par conséquent, peu d'activités d'interactions ont été réalisées durant les sept mois où j'enseignais en présentiel. Par ailleurs, c'est plutôt le terme *activité en équipe* et non *travail en équipe* qui est employé dans le chapitre de la discussion, car les tâches réalisées en sous-équipes visant une interaction étaient de courte durée et très ciblées. Des observations ont pu être effectuées dans les trois groupes d'élèves à qui j'enseignais. Deux d'entre eux étaient constitués de 31 élèves (12 filles et 19 garçons) et l'autre de 32 élèves (12 filles et 20 garçons), âgés entre 14 et 15 ans.

4.2 Observations lors de la réalisation des activités en équipe

Dans la présente section, j'explique comment j'ai préparé les élèves aux activités en équipe et comment les élèves ont réalisé ces activités. Ensuite, je soulève des éléments de la gestion de classe à considérer pour soutenir l'implication des élèves dans les activités en équipe.

4.2.1 Préparation des élèves pour interagir en espagnol

Avant d'amorcer des activités en équipe, j'ai d'abord exploité à des fins didactiques certains événements survenant en classe lors des activités habituelles. Ainsi, lorsque les élèves formaient un grand groupe et qu'un élève intervenait en français pour demander le sens d'un mot ou pour exprimer une incompréhension, j'écrivais au tableau la phrase en espagnol et son équivalent en français. À ce moment-là, je conseillais aux élèves d'inscrire au verso de la page couverture de leur cahier de notes ces quelques phrases utiles en classe d'espagnol. De la sorte, chacun pouvait constater la pertinence d'ajouter ces phrases utiles à son répertoire.

Ensuite, pour que chaque élève puisse s'approprier ce répertoire de phrases utiles en classe d'espagnol, j'ai distribué des exercices à réaliser individuellement dont l'objectif était de réviser ces phrases utiles en classe d'espagnol, et ce, sans avoir recours au français. À titre d'exemple, ils ont dû associer des questions avec les réponses qui leur correspondaient: *¿Cómo se dice...?/Se dice...* [Comment dit-on...?/On dit...], *¿Puedes repetir, por favor?/Sí...* [Peux-tu répéter, s'il te plaît?/Oui...], etc. Ils ont aussi dû compléter des phrases avec les pronoms interrogatifs manquants. Tout cela servait à faciliter la mémorisation en vue d'une utilisation dans diverses situations, que ce soit entre les élèves et l'enseignante ou entre les élèves eux-mêmes.

La création d'un répertoire de phrases utiles en classe d'espagnol et la réalisation d'exercices axés sur ces phrases ont favorisé les interactions en espagnol entre les élèves et moi, mais pas entre les élèves eux-mêmes. En effet, les élèves n'ont pas mis à profit ces phrases en espagnol dans les activités en équipe proposées, qui sont décrites dans la prochaine section. Ils n'y ont pas eu recours non plus entre eux dans leurs conversations à l'entrée et à la sortie de la classe ni au moment des transitions. Par contre, ils ont davantage tenté de s'adresser à moi en espagnol, probablement parce que je m'adressais à eux dans cette langue et que je les incitais à en faire autant.

en leur demandant de répéter leurs questions. L'encadré ci-dessous illustre des observations notées pour ces deux cas : une interaction entre un élève et l'enseignante et une interaction entre deux élèves.

Exemples de situations d'interaction en classe d'espagnol

Situation élève-enseignante: Pendant les moments d'enseignement magistral et de retour en grand groupe au cours desquels je m'exprimais en espagnol, plusieurs élèves intervenaient en utilisant les phrases apprises en espagnol. Ils me demandaient donc *¿qué significa...?* [que veut dire...?] et me disaient *no entiendo* [je ne comprends pas] pour exprimer leur besoin d'explications supplémentaires ou de reformulation.

Situation élève-élève: Pendant les transitions, les élèves interagissaient entre eux en français pour parler de l'activité en cours: *comment on dit...?, je ne sais pas, c'est quelle page?* Pourtant, ces formules avaient été enseignées et il leur arrivait de les employer (voir situation élève-enseignante).

Avoir un interlocuteur qui utilise la langue cible pour communiquer et prendre conscience des savoirs à sa disposition aide donc les élèves débutants à s'impliquer dans une interaction. Naughton (2006) et Mallamo (2016) avaient constaté que l'utilisation de ces stratégies par les apprenants risquait davantage de se produire lors d'une activité de nature coopérative, mais qui était précédée d'un entraînement. Il est à noter que la présente phase d'initiation se voulait en quelque sorte une phase d'entraînement se poursuivant dans les activités exposées dans la prochaine section.

4.2.2 Réalisation des activités en équipe

Après avoir mis à la disposition des élèves des stratégies d'interaction orale permettant d'échanger entre camarades et avec l'enseignante, je leur ai proposé différentes activités à réaliser en équipe de deux. L'objectif de ces activités était de soutenir davantage les interactions dans la langue cible en amenant les élèves à pratiquer des formules de base précises et à utiliser à l'oral les contenus linguistiques étudiés. Par exemple, ils ont pratiqué les salutations selon le moment de la journée et

les personnages qui apparaissaient sur des vignettes. Ces activités en équipe consistaient donc en des situations communicatives dirigées où chaque coéquipier devait simuler un rôle précis dans les échanges en mobilisant des notions linguistiques et en suivant des consignes.

4.2.2.1 Attribution de rôles signifiants à simuler dans l'activité en équipe

L'attribution de rôles visait à susciter l'intérêt des élèves envers une activité en équipe. Par exemple, dans une situation, l'élève A devait poser des questions à son coéquipier pour s'informer de ses habitudes au Collège et l'élève B devait enchaîner en donnant une réponse claire et cohérente. Il s'agissait d'une manière de stimuler l'implication des élèves, car elle leur donnait l'opportunité d'utiliser la langue étudiée dans un contexte qui s'apparente à la réalité. En effet, autant dans ces activités que dans la réalité, les interlocuteurs sont appelés à être en collaboration plutôt qu'en coaction (terme employé par Dutrévis, Toczek et Buchs (2010) qui fait référence à un moment au cours duquel les élèves travaillent côte à côte sans que le travail comme tel ne le requière). Contrairement aux interventions mentionnées précédemment, soit celles où les élèves transcrivaient des phrases dans leur cahier de notes et faisaient des exercices portant sur la forme, ces activités ont effectivement été des occasions pour les élèves d'interagir en espagnol. L'encadré suivant en offre un exemple observé.

*Exemple d'une situation communicative dirigée
ayant suscité l'interaction en espagnol entre élèves*

Dans le cas de l'activité intitulée *Acciones habituales en el colegio* [Actions habituelles au collège], les élèves ont échangé sur des situations qu'ils peuvent rencontrer au Collège et sur leurs manières d'y faire face. Un champ lexical relié au thème abordé, les conjugaisons à l'indicatif présent et la formule *¿Qué haces cuando...?* [Que fais-tu quand...?] avaient d'abord été travaillés en guise de phase préparatoire. Des échanges comme les suivants ont été observés entre les élèves:

Alumno A: ¿Qué haces cuando no comprendes una pregunta?

Alumno B: Yo levanto la mano.

Alumno A: ¿Qué haces cuando recibes un libro?

Alumno B: Yo leo el título.

Alumno A: ¿Qué haces cuando suspendes un examen?

Alumno B: Yo verifico los errores.

Dans cet échange on peut remarquer que chaque élève doit contribuer à faire progresser les interactions. Le fait de parler au sujet de leur réalité suscite une écoute plus intéressée et un partage plus convaincu, car les répliques font directement écho aux expériences personnelles des apprenants.

4.2.2.2 Présentation de notions linguistiques spécifiques préalables

L'enseignement de notions linguistiques spécifiques à une activité visait à favoriser le sentiment de compétence des élèves. Les élèves possédaient déjà certaines ressources communicatives applicables à diverses situations, mais il semblait important de prévoir une phase d'enseignement de nouvelles notions lexicales, grammaticales et phonétiques nécessaires pour prendre part à une situation en particulier. Cette phase peut se révéler être une réactivation des connaissances antérieures suivie de l'introduction des nouvelles notions permettant aux élèves de réaliser l'activité d'interaction. J'ai observé que les interactions étaient plus claires et cohérentes lorsque cette phase menée en début de période abordait des notions en nombre très limité et directement liées à l'activité à venir. J'ai aussi observé que les élèves adoptaient davantage de comportements d'évitement au lieu d'initier la tâche si une telle phase n'était pas réalisée. À titre d'exemple, j'ai remarqué les comportements suivants : effectuer le devoir d'une autre matière ou encore bavarder avec d'autres équipes. En ce sens, le fait de ne pas être outillés suffisamment sur le plan linguistique pour comprendre comment s'y prendre pour effectuer la tâche a pu influencer sur le degré de difficulté perçu par les élèves de l'activité présentée. Pour favoriser la prise de risques plutôt que l'évitement face aux activités d'apprentissage représentant un défi, Bergeron et Rousseau (2014) invitent les intervenants scolaires à

promouvoir les comportements autodéterminés chez les élèves, entre autres en « s’assur[ant] qu’ils sont autonomes face aux ressources qu’ils peuvent mobiliser en cours d’apprentissage » (paragr. 14). Ainsi, il apparaît qu’une activité en équipe précédée d’une intervention ciblant les notions linguistiques spécifiques à mobiliser influencerait positivement sur l’implication des élèves lors de l’activité.

4.2.2.3 Transmission de consignes explicites

La transmission des consignes visait à orienter et à maintenir l’attention des élèves centrée sur l’activité proposée visant à développer la compétence interactive. Le tableau ci-dessous détaille les consignes que j’ai données avant les situations communicatives. Je les donnais de façon générale et verbalement au début, mais par écrit et de manière plus explicite aussi ensuite.

Consignes données avant une situation communicative	
Consigne #1	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Los alumnos de las filas impares son el alumno A.</i> [Les élèves des rangées impaires sont l’élève A.] – <i>Los alumnos de las filas pares son el alumno B.</i> [Les élèves des rangées paires sont l’élève B.]
Consigne #2	<ul style="list-style-type: none"> – <i>El alumno A pregunta.</i> [L’élève A pose les questions.] – <i>El alumno B responde a las preguntas.</i> [L’élève B répond aux questions.]
Consigne #3	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Los alumnos A y B conjugan los verbos y formulan las frases (interrogativas o afirmativas) adecuadamente.</i> [Les élèves A et B conjuguent les verbes et formulent les phrases (interrogatives et affirmatives) adéquatement.] – <i>Ellos respetan las reglas de conjugación y el orden y el uso de las palabras en las frases.</i> [Ils respectent les règles de conjugaison et l’ordre et l’usage des mots et des phrases.]
Consigne #4	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Los alumnos A y B intercambian los roles.</i> [Les élèves A et B interchangent les rôles.]

Ces consignes ont été rédigées, puis présentées en classe, à la suite du déroulement insatisfaisant de certaines situations communicatives ayant été observées au cours d’activités précédentes. En effet, la première fois que les élèves ont eu à réaliser une

activité de cette nature, bien que des consignes aient été exposées, les échanges peinaient à démarrer, car la confusion régnait: « qui dit quoi? quand? et comment? ». L'explication des consignes a représenté un défi important parce que la barrière de la langue et l'accumulation d'étapes ont fait perdre le fil à certains élèves, ainsi qu'à moi-même, à titre d'enseignante. Par ailleurs, puisque les élèves ne se manifestaient pas systématiquement pour signifier leur incompréhension, il a fallu que je circule et que je tende l'oreille et j'ai constaté que des mises au point étaient à faire. Après réflexion, plutôt que de répéter les mêmes mises au point à chaque équipe, j'ai décidé d'interrompre l'activité en cours pour écrire les consignes au tableau et demander à une équipe de faire une modélisation. Archambault et Chouinard (2016) proposent le modelage par les élèves pour instaurer des procédures en classe. Les auteurs indiquent que pendant que des élèves montrent ou expliquent comment ils s'y prennent pour réaliser une activité, l'enseignant avise le groupe de ce qu'il faut faire, du moment et de la façon de le faire ainsi que de la raison de le faire. Les auteurs spécifient que l'enseignant doit sélectionner des élèves qui maîtrisent la procédure en question et être vigilant quant à la perception que le reste du groupe se fait des élèves choisis pour faire la modélisation. En effet, il est important que les élèves perçoivent cette intervention comme une occasion de mieux comprendre une procédure et non comme une occasion de porter un jugement sur un camarade de classe. Ces éléments ont contribué à un meilleur déroulement de l'activité au sein des équipes par la suite. Les équipes ont manifesté une meilleure concentration à répondre aux attentes et à se pratiquer à converser. En fait, ils ont exprimé saisir plus concrètement ce qui leur était demandé et à quoi devait ressembler leurs interactions verbales. Dans les activités ultérieures, les termes *élève A* et *élève B* ont alors été utilisés lors de l'explication des consignes au lieu d'attribuer immédiatement des personnages. La régularité dans l'usage des termes et dans le déroulement a pu contribuer, pour certaines équipes, à rendre l'exécution de ces activités plus fluide avec le temps. En fait, l'enseignement des comportements à adopter lors d'une activité en équipe semble incontournable. Archambault et Chouinard (2016) soulèvent d'ailleurs que

tout comportement, incluant ceux qu'ils classent dans la catégorie des « procédures liées aux activités en équipe » (p.68), devrait s'acquérir comme s'acquièrent les compétences disciplinaires, c'est-à-dire en suivant la démarche d'enseignement stratégique. Par exemple, l'enseignant présentera les comportements nécessaires à l'apprentissage coopératif, il établira des liens entre ces comportements et leur utilité, il fera une démonstration de ces comportements, il amènera les élèves à les pratiquer, puis les élèves feront un retour sur leur démarche d'appropriation des comportements ciblés.

Les rôles ont été attribués en fonction de la place que les élèves occupaient habituellement en classe. L'intention des 1^{re} et 2^e consignes était de simplifier et d'automatiser le passage de la modalité de grand groupe à la modalité d'équipe. J'ai constaté qu'une fois que les élèves étaient habitués à cette configuration, ils se mettaient plus rapidement à la tâche.

La formulation des consignes est simple, c'est-à-dire que les phrases sont courtes et n'expriment généralement qu'une idée à la fois. Cela coïncide avec les propos de Gaudreau (2017) concernant l'établissement des règles de conduite. L'auteure suggère entre autres d' « employer des phrases courtes en utilisant un vocabulaire précis » (p. 63). Aussi, la manière de communiquer les consignes est variée, c'est-à-dire qu'en cours de route, j'ai décidé de les présenter verbalement en plus d'écrire des mots-clés au tableau. Cette dernière stratégie a été particulièrement aidante en ce qui a trait à la 3^e consigne. D'un côté, elle a permis aux élèves de voir les connaissances qu'ils possédaient pour construire leurs interactions et de savoir quelles ressources communicatives et notions linguistiques mobiliser. Écrire les consignes au tableau a également permis d'informer plus clairement les élèves des attentes par rapport à une situation communicative présentée. D'un autre côté, laisser les consignes à la vue de tous m'a servi de repère pour donner de la rétroaction aux équipes alors que je m'occupais simultanément de la gestion de la classe. En effet, lorsque je donnais une

rétroaction, je tenais exclusivement compte des comportements décrits dans les consignes. Je me demandais donc: est-ce que les membres de l'équipe que je supervise actuellement participent à l'interaction en formulant une question ou en y répondant? Ou encore, formulent-ils adéquatement leurs phrases afin de faciliter d'interaction?

En résumé, il semble que la présentation de notions linguistiques spécifiques préalables, que l'approche de situations communicatives par le biais de l'attribution de rôles signifiants à simuler et que la transmission explicite des consignes influent positivement sur l'implication des élèves dans le développement de leur compétence à interagir à l'oral en classe d'espagnol.

4.2.3 Ajustements à anticiper dans la gestion de classe lors des activités en équipe

L'intervention menée dans le cadre de cet essai m'a fait voir de nouveaux éléments relatifs à la gestion de classe à prendre en considération pour favoriser peu à peu l'implication des élèves dans les activités en équipe. Ainsi, dans les sous-sections suivantes j'insiste sur le temps d'adaptation au travail en équipe, le rôle actif des élèves et les rétroactions des pairs.

4.2.3.1 Temps requis d'adaptation

Une fois les activités en équipe mises en place, il apparaît que l'appropriation de cette stratégie d'enseignement-apprentissage nécessite un certain temps d'adaptation étant donnée la quantité élevée d'éléments à traiter qui rend ce type d'activité complexe. Comme mentionné précédemment, les situations communicatives dirigées proposées aux élèves requéraient de leur part la compréhension de notions linguistiques. Par exemple, en ce qui concerne l'activité évoquée dans la section antérieure, les élèves devaient utiliser un vocabulaire relié à l'environnement scolaire, les conjugaisons à l'indicatif présent et le pronom interrogatif *¿qué?* [qu'est-ce que?]. Mais elles exigeaient aussi la compréhension des propos de l'interlocuteur. Les apprenants

devaient être attentifs à ce que disait le coéquipier pour interpréter le message reçu. Enfin, ces situations commandaient également la compréhension du déroulement de l'activité.

Les activités en équipe méritent d'être considérées comme une étape dans le processus d'apprentissage et non uniquement comme un aboutissement. En d'autres mots, ce type d'activité peut servir à évaluer le niveau de maîtrise d'une compétence disciplinaire, mais il peut également servir à explorer de nouvelles habiletés, notamment celles nécessaires à la coopération. Ainsi, les activités entre pairs dans la langue cible sont une étape assez profitable puisqu'elles permettent aux élèves d'intégrer les notions linguistiques étudiées. Mais elles sont également profitables parce que pour réaliser une activité en équipe, les élèves doivent mettre à profit leurs capacités à écouter autrui, voire à être attentif à ce que l'autre tente d'exprimer par ses paroles et ses gestes, et à exprimer son point de vue, comme le stipule la composante « interagir avec ouverture d'esprit » de la compétence transversale « coopérer » (MELS, 2007a). C'est d'ailleurs dans cette optique que les situations communicatives dirigées ont été planifiées et pilotées. Par exemple, les consignes habitaient les élèves à se répartir également le temps de parole et la constitution relativement constante des équipes a contribué à une adaptation réciproque entre les coéquipiers.

Alors, un temps d'adaptation au cours duquel les élèves apprennent à travailler ensemble semble essentiel. De plus, ce temps s'avère plutôt formateur en ce qui a trait à l'acquisition de notions linguistiques et d'habiletés interactionnelles.

4.2.3.2 Rôle actif à assumer par chaque élève

Au cours des sept mois où je me suis particulièrement intéressée au lien existant entre la gestion du travail en équipe et l'implication des élèves, j'ai constaté que de privilégier la modalité magistrale conduisait souvent bon nombre d'élèves à demeurer

passifs. Mettre de l'avant la modalité individuelle a certes incité plusieurs d'entre eux à devenir plus actifs, mais n'a pas vraiment donné lieu à leur implication soutenue dans le temps. Cependant, recourir à la stratégie du travail d'équipe à travers des situations communicatives réalistes et structurées a permis à un plus grand nombre d'élèves à la fois d'être actifs et de se mobiliser afin de développer leurs compétences. Cela montre que les activités de communication suscitent généralement une participation plus active des élèves dans leurs apprentissages.

Plus précisément, le regroupement en équipe suscite la participation de certains élèves qui ne s'expriment pas verbalement en grand groupe. En effet, des élèves fréquemment impliqués en classe, mais qui n'interviennent généralement pas en grand groupe se sont exprimés pendant les activités en équipe. Ceux-ci semblent donc bénéficier de cette dynamique pour développer la compétence d'interaction qui se différencie des compétences de compréhension et de production. En fait, l'implication doit se manifester par l'adoption de comportements quelque peu distincts pendant une activité axée sur l'interaction. Par exemple, il est ici indispensable que les élèves s'expriment de vive voix et avec spontanéité.

4.2.3.3 Formation des élèves à donner des rétroactions

Aussi, les interactions constantes lors des activités en équipe ont suscité une attention plus soutenue par rapport à la tâche de la part des élèves qui ne participaient habituellement pas dans les activités individuelles. Sur ce point, j'ai remarqué qu'en ma présence, des élèves fréquemment non impliqués en classe parce qu'ils adoptent des comportements comme bachoter, bavarder, être inattentifs ou faire des commentaires impertinents tendaient à s'impliquer davantage dans les activités d'équipe. Cela fait écho aux propos de Gaudreau (2017) concernant l'implication active. Selon l'auteure, cette forme d'implication réduirait les chances de voir apparaître des comportements inappropriés et augmenterait celles de réussite. Par

contre, il semble que certains élèves aient besoin d'une assistance positive plus accrue pour qu'ils se lancent et persévèrent.

Enfin, les élèves avaient tendance à corriger leurs coéquipiers et à s'autocorriger au cours des interactions. Les rôles assignés aux élèves consistaient en partie à réagir aux propos de leur vis-à-vis. Pour ce faire, ils devaient être attentifs à ce dernier. Ce faisant, ils constataient comment la langue était employée par le pair, puis ils confrontaient ces emplois détectés avec les notions théoriques retenues. Ensuite, ils faisaient parfois part de leur constat à leur coéquipier. Les observations faites sur les réalisations d'autrui amenaient souvent les apprenants à porter un regard nouveau sur leurs propres réalisations. Alors, la rétroaction ne venait pas uniquement de l'enseignante, mais également des pairs. Or, donner de la rétroaction ou, autrement dit, être tuteur auprès d'un camarade de classe est une responsabilité que les élèves peuvent assumer à condition d'y avoir été formés. Archambault et Chouinard (2016) mentionnent que la pratique guidée, soit la quatrième composante de la démarche d'enseignement, peut être une pratique guidée par un pair. Les auteurs précisent que pour mettre en place une telle pratique, l'enseignant doit préalablement « guider la pratique de l'élève qui guide la pratique d'un autre » (p.88), car l'objectif est d'amener l'élève tuteur à accompagner son coéquipier pendant qu'il réalise une activité.

4.2.4 Stratégies aidantes pour améliorer le fonctionnement en équipe

Lorsqu'une activité d'équipe était proposée, ce n'étaient pas tous les élèves qui saisissaient l'occasion pour s'impliquer. Alors, certains aspects particuliers de la gestion de classe doivent être prévus lors de ce type d'activité. Les observations exposées dans les prochaines lignes abordent ces aspects.

La supervision des équipes exigeait un ajustement sur la supervision du groupe dans son ensemble. Maintenir une vue d'ensemble sur un groupe permet d'intervenir plus

promptement sur un comportement qui mériterait d'être renforcé ou éliminé. L'enseignement magistral permet plus aisément le maintien de cette vue. Au contraire, scinder un groupe-classe en sous-groupes faisait en sorte que je perdais cette vision globale, car je focalisais longuement mon attention sur des éléments précis, surtout linguistiques. Une stratégie permettant de systématiser l'aide apportée pour l'ensemble des équipes pourrait aider à conserver une supervision active sur tout le groupe. Par exemple, pendant les premières séances de travail en équipe, il serait préférable d'insister davantage sur les procédures à suivre et, au fur et à mesure que ces procédures se consolident, de porter graduellement plus d'attention aux apprentissages spécifiques à l'espagnol.

La dynamique qui s'instaurait à l'intérieur des différentes équipes amenait une variété de situations à gérer simultanément. En effet, certains élèves influençaient positivement leur coéquipier, alors que d'autres l'influençaient négativement. Concrètement, certains élèves étaient résolus à se lancer dans l'activité indiquée pour la période. Le dépassement de soi, l'initiative et l'ouverture d'esprit, soit des attitudes que Barbeau (1993) attribue aux élèves participatifs, caractérisaient ces derniers. Le fait d'être en présence d'un camarade qui persévère ainsi malgré les erreurs encourageait souvent les élèves plus hésitants à faire de même. Au contraire, d'autres élèves étaient plutôt résolus à utiliser ces quelques minutes pour interagir dans une autre langue que l'espagnol et sur un autre sujet que celui désigné. Face à cela, le coéquipier plus hésitant ne tentait pas nécessairement de renverser la vapeur. Ainsi, l'équipe ne devient donc pas automatiquement un moteur d'implication. En effet, parfois elle peut faire diminuer le degré d'implication habituel. Puisque tous les élèves étaient au même niveau d'espagnol, je ne peux pas associer ces variations du degré d'implication avec le degré de compétences dans la langue cible. Par contre, je crois qu'il soit possible de dégager des différences quant aux habiletés sociales mobilisées dans les premières et dans les secondes équipes décrites plus haut. Dans ces dernières équipes, les manifestations de l'« engagement dans les tâches de

collaboration et de coopération » ainsi que les manifestations de l' « affirmation de soi et gestion de la part des pairs » proposées par Bowen et al. (2004) étaient peu visibles. Il en va de même pour certaines manifestations qu'Abrami et al. (1996) considèrent être des habiletés favorisant la collaboration au sein d'une équipe. D'ailleurs, pendant les activités en équipe exposées au chapitre méthodologique, j'ai observé le déploiement des habiletés suivantes: « se soucier des autres », « exprimer poliment son désaccord », « encourager les autres », « rappeler de l'information » et « se concentrer sur la tâche ». D'un élève à l'autre, j'ai constaté des disparités quant à la mobilisation de ces habiletés sociocognitives. Certains élèves semblaient être capables de les mobiliser aisément. Par exemple, des élèves donnaient des rétroactions justes en exprimant poliment leur désaccord lorsque le coéquipier faisait une erreur. Ils étaient donc à l'écoute de l'autre. D'autres élèves semblaient éprouver plus de difficulté à mobiliser ces habiletés. Par exemple, certains n'exprimaient pas leur désaccord lorsque le coéquipier adoptait un comportement négatif. Bref, certains jeunes apprenants semblent ne pas avoir été en mesure de démontrer, au cours de l'intervention, un niveau suffisant d'habiletés sociales pour coopérer au sein d'une équipe. Alors, il apparaît important de repérer des habiletés sociales pertinentes d'enseigner au cours d'une activité en équipe particulière et de les aborder avec les élèves, au même titre que sont enseignées les habiletés linguistiques.

Dans un autre ordre d'idées, un nouvel élève est arrivé au début de la 3^e étape et l'amener à s'impliquer dans les activités d'équipe a été laborieux. Il m'a fallu sélectionner les contenus essentiels des deux étapes précédentes et les lui enseigner à l'extérieur du temps de classe. Or, les occasions de convoquer l'élève en récupération étaient peu nombreuses. Dans ces circonstances, une mobilisation plus soutenue de ce dernier à l'extérieur de la classe aurait été bénéfique. Alors, ce type d'intégration requiert une certaine autonomie de la part du nouvel apprenant. De plus, la pratique en classe est indispensable au développement de la compétence interactionnelle, et

l'élève en question n'y a pas eu accès. Il a dû y avoir un ajustement des attentes par rapport à cette équipe.

Certains ajustements au plan de classe pour regrouper les élèves en tenant compte de critères ont amélioré l'implication de certains élèves. Au fil du temps passé en classe, j'ai appris à mieux connaître les élèves, ce qui m'a permis de faire un plan de classe plus cohérent avec les besoins de chacun. Ce plan prenait aussi en considération les exigences du cours dont fait partie le développement de la compétence interactive. Les élèves ont donc aussi été disposés en fonction des activités en équipe à réaliser, ce qui a favorisé les transitions.

CONCLUSION

Dans cet essai, je me suis intéressée au travail en équipe en classe d'espagnol. Mon objectif était de dégager des éléments de gestion de classe qui semblaient influencer sur l'implication des élèves du secondaire dans ce type de travail lorsqu'il est employé comme stratégie d'enseignement-apprentissage. Ainsi, j'ai réalisé des observations durant différentes interventions en classe auprès d'élèves de 3^e secondaire, et ce, en m'appuyant sur certains concepts reliés à l'enseignement des langues secondes et au travail en équipe. Ce projet m'a permis de réfléchir aux compétences professionnelles « piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » et « planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Je mets en évidence dans cette conclusion les éléments importants dégagés à la suite de mes observations. J'explique ensuite quelques limites présentes dans ce projet. Aussi, je précise certaines perspectives dans mon développement professionnel au regard des compétences ciblées.

5.1 Synthèse de mes principaux constats

Les observations réalisées ont permis de dégager certains constats quant à la posture à adopter pour optimiser le travail en équipe et favoriser l'implication des élèves : préparer les élèves à travailler en équipe, faire preuve de flexibilité, prévoir une phase réflexive, formuler des attentes claires et porter une attention particulière sur les habiletés sociales des élèves.

5.1.1 Préparer adéquatement les élèves au travail en équipe

Mes observations m'ont amenée à prendre conscience de la pertinence d'enseigner les notions et les outils que les élèves auront à utiliser, et ce, avant qu'ils ne commencent un travail en équipe en classe d'espagnol. Il importe d'exposer aux élèves les notions disciplinaires clés et de leur donner l'opportunité de les maîtriser suffisamment en leur proposant des exercices ciblés. Cela contribue à consolider les connaissances qu'ils devront mobiliser et permet d'éviter des obstacles à l'apprentissage. En fait, le sentiment de compétence des élèves augmentera puisqu'ils accompliront avec succès des opérations simples avant de passer à des opérations plus complexes.

5.1.2 Faire preuve de flexibilité

Ce projet m'a permis de constater que l'enseignant doit faire preuve d'une flexibilité suffisante pour encadrer le travail en équipe et ainsi aider les élèves à s'approprier adéquatement cette stratégie. En effet, il apparaît important de laisser aux équipes une marge de manœuvre quant à la répartition des responsabilités et aux choix de la forme du travail pour que les élèves aient l'occasion, par exemple, de « négocier » et « reconnaître le point de vue des autres ». Pour ce faire, des éléments comme la formation des équipes, la distribution des rôles et le lieu ainsi que les personnages à simuler lors d'une interaction pourraient être laissés au choix des élèves et faire l'objet d'une réflexion à la fin d'une activité.

5.1.3 Prévoir une phase réflexive

Il est de mise de prévoir une phase réflexive permettant aux apprenants de prendre du recul par rapport au déroulement général et aux résultats d'une activité afin qu'ils réalisent des apprentissages qui orienteront leur implication dans les prochaines activités. Revenir sur les stratégies qui ont été utilisées et plus précisément sur celles qui ont eu une incidence favorable à l'accomplissement du travail peut nourrir le sentiment de compétence des élèves. Ils affronteront donc les prochaines activités avec plus d'assurance de pouvoir réussir, ayant développé de nouvelles aptitudes. Le

but de cette phase est de guider les élèves dans une prise de conscience des apprentissages faits et du processus d'apprentissage ayant cours. Conduite une fois le travail en équipe complété, il serait pertinent de laisser un certain temps s'écouler afin de permettre à la poussière de retomber. Puisque la complexité de la tâche réalisée est susceptible de générer des réflexions sur plus d'un plan, il est possible qu'une certaine distance soit nécessaire pour structurer le tout.

Le retour sur le travail en équipe doit aborder des points comme les contenus travaillés, les obstacles rencontrés, les décisions prises et des leviers activés parfois inconsciemment dans l'action. Ici, les contenus travaillés sont les notions principalement disciplinaires maniées pendant une activité, soit les mots de vocabulaire et leur prononciation, les phrases utiles ainsi que les temps verbaux. Les obstacles rencontrés sont les situations devant lesquelles l'élève ne parvenait pas à mobiliser les notions vues en classe. Elles n'étaient peut-être pas adaptées à la situation ou l'élève avait peut-être de la difficulté à les appliquer. Les décisions prises sont les solutions de rechange que l'élève a trouvées pour faire face aux obstacles rencontrés. Enfin, les leviers activés sont les moyens que l'élève a pris pour assumer son rôle au cours d'une activité en équipe. Par exemple, il se peut qu'il ait eu recours à des habiletés sociales particulières ou à des ressources précises parmi celles proposées par l'enseignant. Bref, l'apprenant porte un jugement éclairé sur la tâche et évalue les effets de son implication.

Le questionnement est une avenue possible pour mener cette phase, mais sa forme doit permettre aux élèves d'adhérer à l'exercice et de réinvestir leurs nouveaux acquis dans d'autres situations. Demander aux élèves de répondre individuellement et par écrit à une série de questions ne permet pas le réinvestissement des compétences développées à travers un travail réalisé collectivement et à l'oral. Au contraire, demander aux équipes de faire un compte-rendu de leur expérience au reste du groupe serait déjà un choix pédagogique plus cohérent.

5.1.4 Formuler des consignes et des attentes claires

Mes observations ont permis de faire ressortir que l'enseignant ne doit pas supposer que les élèves savent comment réaliser une activité en équipe. Il est important qu'il formule des consignes données dès le départ, décrivant précisément les attentes quant aux actions à poser pour réussir un travail en équipe. De plus, au moment d'exposer ces attentes, il pourrait être judicieux d'amener les élèves à reconnaître les actions fructueuses qu'ils ont posées dans des contextes antérieurs similaires afin qu'ils entrevoient leurs possibilités de réussite. Si l'enseignant néglige de préparer et d'orienter les élèves, cela l'amènera probablement à interrompre fréquemment l'activité, ce qui nuit considérablement à la concentration des élèves. L'enseignant doit donc moduler et ajuster ses attentes en fonction du niveau de compétence correspondant effectivement, et non supposément, à ses élèves.

5.1.5 Porter une attention aux habiletés sociales à développer chez les élèves

Par ailleurs, ce projet m'a aussi amenée à mettre en évidence que la manifestation d'habiletés sociales chez les élèves favorise leur implication dans un travail en équipe. Il importe donc de renforcer les comportements prosociaux observés chez les élèves. Des habiletés comme « se soucier des autres », « exprimer poliment son désaccord » et « encourager les autres » créent notamment un climat d'équipe positif. Or, les élèves n'ont pas tous le même niveau de développement d'habiletés sociales, ce qui crée des dynamiques variables d'une équipe à l'autre. Un enseignement explicite des comportements à adopter en équipe semble donc une avenue intéressante pour que les apprentissages se poursuivent dans de petits groupes de pairs.

5.2 Limites

Il est important de mentionner que les élèves ont eu peu d'occasions de travailler en équipe en classe tout au long de leur première année d'espagnol qui s'avérait être la période où j'observais. Alors, mes constats présentés à la section précédente auraient

pu être plus nuancés si cette stratégie était devenue une routine dans la classe. Par exemple, si une activité d'interaction en équipe avait systématiquement clos une unité didactique dans le cadre d'un cours d'espagnol axé sur la communication, le déroulement de ce type d'activité se serait automatisé et crédibilisé. Ainsi, l'effet de cette stratégie sur le développement d'habiletés particulières, notamment sociales, aurait pu être observé davantage.

De même, l'espagnol occupe une place négligeable au collège où s'est déroulée l'intervention. Il s'agit d'une matière enseignée uniquement en troisième année à raison de deux périodes d'une heure chacune par cycle de six jours. Au total, les élèves ont environ 58 heures d'espagnol alors que les objectifs de la *Progression des apprentissages* pour la première année d'espagnol sont fixés en fonction de 100 heures de cours. Une exposition semblable à une langue seconde rend son acquisition précaire. Bref, les possibilités restreintes de progresser dans l'apprentissage de l'espagnol ont peut-être eu une incidence sur le degré d'implication des élèves dans les activités proposées.

Les activités en équipe visaient uniquement la compétence « interagir en espagnol ». Or, il serait tout aussi pertinent de faire travailler les élèves en équipe dans le but de soutenir le développement de leurs capacités à « comprendre des textes variés en espagnol » et « produire des textes variés en espagnol ». Puisque les démarches d'interaction, de compréhension et de production sont distinctes, les élèves seraient appelés à s'impliquer différemment au sein d'une équipe. En effet, les rôles et les consignes prendraient d'autres formes pour mener à terme une tâche. Par contre, les habiletés sociales seraient toujours de mise pour interagir entre coéquipiers, d'où l'importance de les enseigner.

5.3 Prospectives de développement professionnel

À l'issue de l'expérience vécue dans le cadre de ce projet et de la réflexion élaborée dans cet essai, je souhaiterais dans les prochaines années développer davantage certaines particularités des compétences ciblées et approfondir les connaissances issues de la recherche par rapport à celles-ci. Ainsi, je vise la planification de situations d'enseignement-apprentissage de l'espagnol plus significatives pour les élèves concernés. Je compte donc explorer des moyens d'amener les apprenants à s'impliquer dès la phase préparatoire, car c'est par l'action que les élèves semblent établir un lien personnel avec les contenus et constater leur progression, deux éléments déterminants dans la poursuite des apprentissages. C'est aussi dans l'action que je peux identifier les perceptions initiales, les niveaux de compétences et les besoins des élèves afin d'offrir des interventions adaptées.

Je vise également l'installation d'une régularité dans le recours au travail en équipe en classe d'espagnol. Il apparaît que la régularité permet aux élèves de souscrire plus aisément à cette forme d'organisation au fil des activités réalisées. Pour ce faire, il me faudra élaborer et expérimenter des façons de décortiquer avec ces derniers les comportements à adopter, de soulever avec eux l'intérêt d'adopter de tels comportements et de les accompagner dans leur appropriation de ces manières d'agir. À cet effet, les propositions de Archambault et Chouinard (2016) quant aux catégories de procédures à prévoir pour instaurer des activités en équipe et à la démarche d'enseignement de ces procédures sont un cadre intéressant à explorer dans ma pratique.

De plus, dans le cadre de cet essai, j'ai recensé dans des écrits et observé dans des classes du secondaire certaines habiletés que les élèves gagneraient à développer ou renforcer par l'intermédiaire, entre autres, des travaux en équipe en espagnol. Je souhaiterais maintenant poursuivre mes lectures à ce sujet en me penchant davantage sur les interventions qui favorisent le développement des habiletés sociales et,

simultanément, renforcent les compétences communicatives des élèves, peu importe la langue enseignée. De même, il me semblerait pertinent de recenser et d'observer les habiletés sociales que je gagnerais à développer et à renforcer à titre d'enseignante. J'estime qu'un tel exercice serait bénéfique dans mon développement professionnel. En effet, il m'amènerait à travailler des aspects fondamentaux en enseignement reliés à la dimension relationnelle: la gestion de classe et la collaboration avec les divers intervenants du milieu scolaire.

RÉFÉRENCES

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S. et Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*. Éditions de la Chenelière.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire: une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* [thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20-27.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur : donner du sens aux savoirs*. Chenelière Éducation.
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2014, 17 juin). *Le soutien au développement de l'autodétermination*. TA@l'école. <https://www.taalecole.ca/le-soutien-developpement-autodetermination/>
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M. et Bélanger, J. (2014). L'entraînement aux habiletés sociales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 247-262). Gaëtan Morin éditeur.
- Buchs, C., Butera, F. et Mugny G. (2004). Resource interdependence, student interactions and performance in cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(3), 291-314.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carilla Cajal, M. P. (2006). Enseñemos a cooperar. *Revista electrónica de didáctica ELE*, (8). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4126c3ef-5f4e-481d-85b4-0fceb8f0ae07/2006-redele-8-02carilla-pdf.pdf>
- Cassany, D. (2004, 9 septembre). *Aprendizaje cooperativo para ELE* [communication orale]. Acte du programme de formation pour les professeurs d'espagnol langue étrangère de l'Institut Cervantes, Munich.

- Cégep de Sainte-Foy. (2013). *Trousse de survie au travail en équipe : outil pour prévenir et résoudre les conflits qui surgissent lors d'un travail d'équipe*. <https://babel.cegep-ste-foy.qc.ca/profs/maverreault/FZZ/Trousse-survie-travail-equipe.pdf>
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2015). *Psychologie de l'adolescence* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4^e éd.). Presses universitaires de Grenoble.
- De Dios López, J. (2015). El aprendizaje cooperativo y la enseñanza de idiomas : historia de una atracción. Dans E. Martín Peris (dir.), *La formación del profesorado de español : innovación y reto* (p. 102-113). Difusión.
- De Saint Léger, D. et Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes : implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37, 269-285.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Doughty, C. et Pica, T. (1986). "Information gap" task : do they facilitate second language acquisition ? *TESOL Quarterly*, 20(2), 305-325.
- Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Dutrévis, M., Toczek, M.-C. et Buchs, C. (2010). Régulation sociale des apprentissages scolaires. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (2^e éd., p. 85-110). De Boeck.
- Esposito, F. (2009). *Pensar y aprender*. Editorial Los Mayas.
- Fredricks, J. A., Blumenfels, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement : potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gabbiani, B. (2007). Enseñar lengua : reflexiones en torno al enfoque comunicativo. *Quehacer educativo*, (86). 50-56.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.

- Instituto Cervantes. (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*.
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Johnson, D. W. et Johnson, F. P. (2009). *Joining together : group theory and group skills* (10^e éd.). Pearson Education.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods : a meta-analysis*.
https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf
- Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. *Québec français*, (103), 26-29.
- Loewen, S. (2015). *Introduction to instructed second language acquisition*. Routledge.
- Mallamo, M. (2015). *Impact de la modélisation sur l'utilisation des stratégies de communication orale lors d'une tâche orale en petites équipes* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise: compétences transversales*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_compétences-transversales-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2007c). *Programme de formation de l'école québécoise: espagnol, langue tierce*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Espagnol-vers-fançaise-3e-epreuve.pdf

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages: espagnol, langue tierce*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_espagnol-langue-tierce_2011.pdf
- Naughton, D. (2006). Cooperative strategy training and oral interaction : enhancing small group communication in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 90, 169-184.
- Paradis, P. (2013). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage* (2^e éd.). Lidec.
- Peyrat-Malaterre, M.-F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? : tutorat et apprentissage coopératif*. De Boeck.
- Philp, J., Adams, R. et Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. Routledge.
- Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*. Presses de l'Université du Québec.
- Reverdy, C. (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Institut français de l'Éducation. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/114-decembre-2016.pdf>
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people : theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Statistique Canada. (2016). *Les langues immigrantes au Canada*.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2017025-fra.htm>
- Storch, N. et Aldosari, A. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355-375.
- Tomita, Y. et Spada, N. (2013). Form-focused instruction and learner investment in L2 communication. *The Modern Language Journal*, 97(3), 591-610.
- Trujillo Sáez, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de lengua. *Publicaciones*, (32), 147-162.

APPENDICE A

EXTRAIT DE LA MÉTHODE *PENSAR Y APRENDER*

64 © FRANCO ESPOSITO - EDITORIAL LOS MATAS INC. PENSAR Y APRENDER - LIBRO I

ESTAR			
PRESENTE DE INDICATIVO (VERBO IRREGULAR)			
yo	estoy	nosotros/nosotras	estamos
tú	estás	vosotros/vosotras	estáis
él	está	ellos	están
ella	está	ellas	están
usted	está	ustedes	están

USO DEL VERBO ESTAR

El verbo **estar** se utiliza:

1) Para indicar lugar, sitio, localización . ¹	—¿Dónde estás ? —Estoy en el salón . Acapulco está en México . El libro está sobre la mesa .
2) Con el gerundio (mirando, bebiendo, abriendo) para indicar que la acción se está realizando en el momento en que se habla (forma progresiva - pág. 36).	Estoy escuchando la radio. Estamos bebiendo té. Los niños están durmiendo . El camarero está sirviendo a los clientes.
3) Con el participio (cerrado/a, abierto/a), para indicar el resultado de una acción o el término (fin).	La puerta está abierta . Las ventanas están cerradas .
4) Con la preposición «de» en algunos modismos : estar de viaje , estar de vacaciones , estar de acuerdo , estar de mal humor , estar de buen humor , estar de compras , etc.	Alberto está de viaje . Lidia está de vacaciones en Colombia. Pedro y Luis están de acuerdo . Hoy estás de buen humor .
5) Con adjetivos y adverbios que denotan una condición (física o moral) temporal, pasajera, transitoria .	Hoy estoy triste . Dos estudiantes están ausentes . El tiempo está estupendo hoy. Estoy cansado . Estamos bien .
6) Para expresar localización en el tiempo cuando el sujeto es nosotros .	(Nosotros) Estamos en el siglo XXI. —¿A cuántos estamos (nosotros) hoy? —Hoy (nosotros) estamos a 15 de abril.
¹ —¿Dónde está usted ? (lugar → estar) —Estoy en la oficina.	—¿De dónde es usted ? (origen → ser) —Soy de Colombia.

65 © FRANCO ESPOSITO - EDITORIAL LOS MATAS INC. PENSAR Y APRENDER - LIBRO I

Completa con la forma correcta del **presente** del verbo **estar**.
A la derecha indica el número de la explicación de la página anterior.

- 1) Nosotros estamos aquí. 1
- 2) París _____ en Francia. 2
- 3) Las clases _____ terminadas. 3
- 4) Carmen y Felipe _____ de vacaciones. 7
- 5) —¿Cómo _____ (tú), Humberto?
— _____ muy bien, gracias. 7
- 6) Inés y yo _____ escuchando un disco de música mexicana. 9
- 7) Las ventanas de la oficina _____ todas cerradas porque hay aire acondicionado. 9
- 8) Soledad y Sancho _____ pasando las vacaciones en Cuba. 12
- 9) La biblioteca _____ abierta hasta las nueve. 12
- 10) Al final del semestre los estudiantes y los profesores _____ cansados. 12
- 11) —¿ _____ usted de acuerdo con mi idea?
—Sí, claro. Es una idea excelente. 13
- 12) Raúl _____ de mal humor hoy. 13
- 13) Ya _____ en invierno. 13
- 14) Mis primos _____ de vacaciones en Costa Rica. 15
- 15) —¿Qué _____ haciendo Mónica?
— _____ tocando el piano. 15
- 16) —¿A cuántos _____ hoy?
— _____ a 10 de octubre. 16

