

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
LUCILA ASTELARRA

L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE TRANSLINGUISTIQUE AU SERVICE DE
L'APPRENTISSAGE DES PRONOMS PERSONNELS SUJETS EN ESPAGNOL

Avril 2021

À Diego, Francisco et Antonio.

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier ma directrice d'essai, Nina Woll, pour sa disponibilité, sa patience, son empathie et ses bons conseils. Merci d'avoir partagé avec moi tes connaissances et ton expérience. Merci de ta générosité.

Je tiens aussi à remercier mon codirecteur, Pierre-Luc Paquet, dont la passion et les cours ont inspiré le sujet de ma recherche.

Merci à vous deux de m'avoir fait confiance.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	III
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
LISTE DES FIGURES.....	VIII
RÉSUMÉ.....	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 MON EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ET L'ORIGINE DE LA RÉFLEXION	3
1.1.1 LES FACTEURS QUI ENTRAÎNENT LA CONFUSION	6
1.2 LES DOCUMENTS MINISTÉRIELS ET L'IMPORTANCE DE LA COMMUNICATION	8
1.3 L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE TRANSLINGUISTIQUE : UNE AVENUE PROMETTEUSE	10
1.4 LA QUESTION DE RECHERCHE	12
1.5 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	13
CHAPITRE 2.....	15
CADRE THÉORIQUE	15
1.1 L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE MONOLINGUE.....	15
2.2 L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE BILINGUE	18
2.3 LE TRANSFERT LINGUISTIQUE COMME MÉCANISME COGNITIF CHEZ LES APPRENANTS PLURILINGUES	21
2.4 LES ART ET LA PRISE DE CONSCIENCE MÉTALINGUISTIQUE	23
2.5 LES OBJECTIFS	25
CHAPITRE 3.....	26
MÉTHODOLOGIE.....	26
3.1 LE CONTEXTE DE L'INTERVENTION ET LES PARTICIPANTS	26
3.2 LA DESCRIPTION DE L'ART ET DE SON INTERVENTION	27
3.3 LE DÉROULEMENT.....	29
3.4 LES INSTRUMENTS D'OBSERVATION.....	30
3.5 LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES OBSERVATIONS.....	30
CHAPITRE 4.....	33
RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION	33

4.1 LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	33
4.2 L'ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	37
4.3 L'ANALYSE GLOBALE DE L'ART.....	39
4.3.1 LES FORCES ET LES LIMITES.....	39
4.3.2 LES PISTES D'AMÉLIORATION.....	41
4.3.3 LES RECOMMANDATIONS POUR LA PRATIQUE ENSEIGNANTE.....	42
4.4 LES EFFETS DE L'INTERVENTION SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES.....	43
CHAPITRE 5.....	45
CONCLUSION.....	45
RÉFÉRENCES.....	48
ANNEXE A.....	51
ANNEXE B.....	53
ANNEXE C.....	54
ANNEXE D.....	55
ANNEXE E.....	65

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

L1 = Langue première

L2 = Langue seconde

L3 = Langue tierce

LE = Langue étrangère

ART= Activités de réflexion translinguistique

PFÉQ= Programme de formation de l'école québécoise

CUP= *Common Underlying Proficiency Model of Bilingual Proficiency*

SUP= *Separate Underlying Proficiency Model of Bilingual Proficiency*

MELS= Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. LES PRONOMS PERSONNELS SUJETS DE DEUXIÈME PERSONNE EN ESPAGNOL PÉNINSULAIRE ET LEUR ÉQUIVALENT EN FRANÇAIS	4
TABLEAU 2. LES INDICATEURS DE COMPRÉHENSION PAR GROUPE CLASSE.	34

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1. ¿TU O USTED?.....	5
FIGURE 2. LA FLEXION VERBALE DE LA DEUXIÈME ET DE LA TROISIÈME PERSONNE AU PLURIEL ET AU SINGULIER.....	7
FIGURE 3. THE SEPARATE UNDERLYING PROFICIENCY (SUP) MODEL OF BILINGUAL PROFICIENCY	16
FIGURE 4. THE COMMON UNDERLYING PROFICIENCY (CUP) MODEL OF BILINGUAL PROFICIENCY	19
FIGURE 5. THE DUAL-ICEBERG REPRESENTATION OF BILINGUAL PROFICIENCY	19

RÉSUMÉ

Cet essai professionnel porte sur les fondements, la conception, le pilotage et les résultats d'une activité de réflexion translinguistique (désormais ART) menée dans une classe débutante d'espagnol langue tierce (L3) au niveau secondaire dans une école francophone du Québec.¹

Au lieu de restreindre les pratiques pédagogiques à l'usage exclusif de la langue étrangère (LE), l'approche pédagogique translinguistique encourage l'activation consciente des autres langues connues de l'apprenant. Au cours de la dernière décennie, l'approche pédagogique translinguistique a émergé dans la recherche sur l'acquisition de l'anglais et du français (Bardel, 2006 ; Cummins, 2007 ; Horst, White & Bell, 2010).

M'inspirant de cette approche, j'ai mis en place une ART concernant l'utilisation des pronoms personnels sujet en espagnol. Devant la difficulté des apprenants à comprendre l'utilisation de ces éléments grammaticaux, je pense que l'ART leur permettra de découvrir des correspondances translinguistiques entre leur langue première (L1) (le français) et la L3

¹ Dans le cadre de cet essai, l'appellation L1 (Langue première) renvoie à la première langue apprise dans l'enfance et à la maison, soit la langue maternelle. Quant à L2 (Langue seconde), elle fait référence à une langue apprise après la L1. Pour ce qui est de la L3 (Langue tierce), le terme, utilisé dans le PFÉQ (MELS, 2007), renvoie à la langue espagnole enseignée au Québec, car il s'agit de la troisième langue apprise après le français et l'anglais. Finalement, LE (Langue étrangère) fait référence, sans distinction à toute langue non maternelle.

(l'espagnol). Ainsi, cette intervention vise à examiner l'utilité d'avoir recours à la L1 de l'apprenant lors d'une activité fondée sur cette approche.

Après l'intervention basée sur la réflexion translinguistique et à la suite des résultats obtenus, il a été constaté que les correspondances translinguistiques semblent favoriser la compréhension de ces apprentissages. Cependant, je suis consciente des limites de l'intervention ; à cet effet, des pistes pour améliorer l'intervention et des recommandations pour la pratique enseignante sont proposées en conclusion de cet essai.

INTRODUCTION

L'enseignement de l'espagnol L3 au Québec suit une approche par compétences avec un accent sur la communication orale et écrite (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, MELS, 2007). Alors, en tant qu'enseignante d'espagnol L3 au secondaire, ma préoccupation majeure est de fournir aux élèves les outils nécessaires pour communiquer de manière appropriée dans cette langue. Pour ce faire, ils doivent être en mesure de choisir et d'adapter leurs énoncés en fonction de la situation de communication, d'où l'importance de mobiliser adéquatement les éléments linguistiques et d'apprendre à les utiliser en contexte plutôt que de façon isolée.

Or, après plusieurs années d'expérience auprès d'apprenants francophones de niveau débutant et intermédiaire, j'ai constaté que, même après deux ou trois ans d'apprentissage, quelques apprenants ne maîtrisaient pas correctement les pronoms personnels sujet (*tú, usted, ustedes, vosotros*). Je me suis alors questionnée sur la façon de favoriser l'apprentissage de ces

éléments grammaticaux et, ne trouvant pas d'outils, d'activités ou d'exercices convaincants dans les manuels scolaires, je me suis décidée à créer ma propre activité. J'ai choisi de fonder cette activité sur une approche pédagogique translinguistique : impliquer les apprenants dans leur apprentissage à travers la prise de conscience de l'interaction de leur L1 et de la LE. Dans d'autres mots, cette activité permet l'interaction entre le français et l'espagnol, en même temps qu'elle encourage une réflexion métalinguistique sur l'utilisation des pronoms personnels sujet. Cette réflexion est faite en utilisant la L1 de l'apprenant au lieu de restreindre la pratique pédagogique à l'usage exclusif de la LE, comme recommandé dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (MELS, 2007). En plus de présenter des éléments théoriques et pratiques susceptibles d'être réinvestis dans la pratique en enseignement des LE, la conception de cette intervention vise à contribuer au développement de mes compétences professionnelles (MELS, 2001).

Cet essai est composé de cinq chapitres. Le chapitre 1, *Problématique*, décrit l'origine de la problématique avec un bref survol de l'approche pédagogique translinguistique. J'y présente les documents ministériels publiés par le gouvernement de Québec et la question de recherche, ainsi que l'identification des compétences professionnelles les plus touchées par l'intervention. Le chapitre 2, *Cadre théorique*, s'intéresse à la recherche sur l'approche pédagogique translinguistique. Le chapitre 3, *Méthodologie*, aborde les aspects méthodologiques pris en compte pour l'intervention réalisée dans le cadre de cet essai. J'y présente les participants, le contexte de l'intervention et son déroulement suivi par l'explication des instruments de cueillette de données et les méthodes de traitement et d'analyse des observations. Le chapitre 4, *Résultats et analyse de l'intervention*, analyse les résultats observés à la suite de la mise en place de l'intervention. Un regard critique sur l'intervention est posé suivi de quelques pistes pour son amélioration et des recommandations pour la pratique enseignante. Finalement, le chapitre 5, *Conclusion*, présente une réflexion sur les principales observations tirées de la mise en place de l'intervention.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre je présente le contexte et la problématique qui m'ont menée à m'intéresser à l'approche pédagogique translinguistique. J'y présente d'abord les observations issues de mon expérience professionnelle comme enseignante d'espagnol L3 au secondaire, puis les documents ministériels publiés par le gouvernement de Québec, suivis de la question de recherche à la base de cet essai. Finalement, je m'interroge à propos de la portée de mon intervention en lien avec le développement de mes compétences professionnelles.

1.1 Mon expérience professionnelle et l'origine de la réflexion

J'enseigne l'espagnol dans des milieux francophones depuis une quinzaine d'années. Après avoir enseigné une année dans un milieu anglophone des États-Unis, j'ai pu bien constater

l'avantage que présentait, pour les apprenants francophones, le fait d'avoir comme L1 une autre langue romane. À titre d'exemple, par contraste aux apprenants anglophones, il n'est pas difficile pour les apprenants francophones de l'espagnol de constater que les noms appartiennent à deux catégories — masculins ou féminins — et que les adjectifs doivent s'accorder avec les noms. Or, bien que l'espagnol et le français soient des langues romanes issues du latin — et dès lors partagent plusieurs similitudes — une des différences qui posent des difficultés pour les apprenants francophones concerne le système de pronoms personnels sujet.

L'espagnol, comme le français, comprend trois personnes du singulier et trois personnes du pluriel. Quant à la deuxième personne, la deixis personnelle en espagnol indique également le statut social des interlocuteurs ou la relation entre les participants de la communication. Au singulier, il y a une différence entre *tú*, considéré pronom informel et *usted*, considéré plus formel. Cette même différence s'applique au pluriel *vosotros* et *ustedes*. Or, même si, dans les deux langues, il y a des formes pour le tutoiement et le vouvoiement tant au singulier qu'au pluriel, il n'y a qu'un seul pronom en français (vous) qui correspond à trois pronoms différents en espagnol (*usted*, *vosotros/as*, *ustedes*).

Tableau 1
Les pronoms personnels sujets de deuxième personne en espagnol péninsulaire et leur équivalent en français.


		Espagnol	Français
Singulier	Tutoiement	TÚ	TU
	Vouvoiement	USTED	VOUS
Pluriel	Tutoiement	VOSOTROS/AS	VOUS
	Vouvoiement	USTEDES	VOUS

Dans les manuels d'espagnol, la question de l'utilisation de chacun de ces pronoms est généralement abordée dans les premières pages et d'une façon très brève. Voici un exemple :

3 ¿Tú o usted?


3.1. 😊 🗂️ Lee.

¿Qué hacéis?



Escribimos un e-mail para Rebeca.

¿Puede traernos la cuenta?



Si claro, ahora mismo.

- Usamos **tú** con amigos y familia. Es informal.
- Usamos **usted** con gente que no conocemos, o en el trabajo, con superiores. Es formal.

3.2. 😊 🗂️ [8] Escucha los diálogos y clasifícalos en informal y formal.

	Informal	Formal		Informal	Formal
Diálogo A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diálogo C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diálogo B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diálogo D	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 1
¿ Tú o usted ? (Club Prisma, A1, p.20)

Trouvant alors que les explications du sujet dans les manuels scolaires ne suffisaient pas pour que mes élèves saisissent la différence d'utilisation de ces quatre formes en espagnol, je complétais l'information en classe. Je donnais des explications telles que : « dans un contexte de communication formel en espagnol, nous utilisons "usted" pour le vouvoiement au singulier ou "ustedes" pour le vouvoiement au pluriel, et dans un contexte de communication informel, nous utilisons *tú* pour le tutoiement au singulier ou *vosotros/as* pour le tutoiement au pluriel ». Pourtant, je remarquais que les élèves employaient ces pronoms personnels de façon assez aléatoire. Ils n'arrivaient pas à saisir la différence d'utilisation de *usted*, *vosotros/as* et *ustedes*.

1.1.1 Les facteurs qui entraînent la confusion

Dans les faits, la situation est beaucoup plus complexe que ne le laissent entendre les manuels scolaires. Dans sa flexion verbale, la deuxième personne singulière *usted* se comporte morphologiquement comme une troisième personne singulière (*él/ella*), de même que la deuxième pluriel *ustedes* se comporte comme la troisième personne plurielle (*ellos/ellas*). C'est dû au fait que *usted* dérive d'une phrase nominale de troisième personne (*vuestra merced*) qui s'utilisait à une époque pour démontrer le respect. C'était sa forme morphologique de troisième personne qui lui donnait un ton de respect, comme une façon indirecte de se référer à l'auditeur ou encore de s'en distancier. Comme le précise Déniz Hernández (2004) :

Il existe des formes grammaticales pour lesquelles il y a identité entre la personne grammaticale et la référence, mais où l'on observe une apparente discordance dans l'accord en personne ou en nombre avec le verbe. C'est le cas de la forme de courtoisie *usted*, forme ayant évolué d'un syntagme nominal employé comme formule de courtoisie à cause de l'usure de *vos* qui était la formule de courtoisie employée antérieurement. Avec *usted*, on fait allusion directement à l'auditeur à la deuxième personne, mais comme l'origine du pronom est substantive, on conserve la désinence verbale de troisième personne. À cette première cause, s'ajoute le fait que le respect et le manque de familiarité entre les interlocuteurs se marquent par le passage formel à la troisième personne de la communication. (Déniz Hernández, 2004, p. 93)

Or, ce n'est pas toujours ainsi que la flexion verbale est présentée aux élèves. Par exemple, dans le tableau suivant, tiré du manuel scolaire *Club Prisma* niveau A1, on peut voir comment sont présentées la deuxième et la troisième personne du singulier et du pluriel :

Presente			
Estar			
Yo	estoy	Nosotros/as	estamos
Tú	estás	Vosotros/as	estáis
Él/ella/usted	está	Ellos/ellas/ustedes	están

Figure 2
 La flexion verbale de la deuxième et troisième personne au pluriel et au singulier
 (Club Prisma, A1, p.24)

Ceci amenait certains de mes élèves à penser — incorrectement — qu'en espagnol *usted* était un pronom sujet de troisième personne du singulier et non de deuxième, ou que *ustedes* était un pronom sujet de troisième personne du pluriel et non de deuxième.

Je précise que, généralement, en espagnol on n'indique pas le pronom personnel. Ainsi, on dit rarement *yo estoy bien* (je vais bien), mais plutôt *estoy bien*, car la terminaison du verbe suffit à indiquer le sujet du verbe. Cependant, il faut omettre le pronom uniquement quand il est clairement exprimé par le contexte, ce qui n'est pas le cas pour les pronoms *él*, *ella* et *usted* qui utilisent tous la même forme verbale. De plus, dans toute l'Amérique latine, la forme *vosotros* n'est jamais utilisée et *ustedes* est donc employé pour le vouvoiement et pour le tutoiement pluriel, ce qui ajoute à la confusion. Enfin, dans certaines régions de quelques pays (ex. en Colombie), les locuteurs utilisent la forme *usted* pour le vouvoiement ainsi que pour le tutoiement². Ces facteurs compliquent la compréhension de la différence entre les pronoms sujets de deuxième personne en espagnol, d'où la grande difficulté pour mes élèves de savoir quand utiliser les pronoms *usted*, *vosotros/as* et *ustedes*. C'est pourquoi j'ai commencé à me questionner sur la façon de favoriser l'apprentissage de ces notions. Or, lors de mes lectures dans le cours de cette maîtrise intitulé

² Cet essai porte sur le système espagnol péninsulaire. Dans mon contexte d'enseignement je dois préparer les élèves pour l'obtention du DELE (Diplôme d'espagnol comme langue étrangère). Il s'agit d'un diplôme officiel qui indique la maîtrise de la langue espagnole selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et qui est délivré par l'Institut espagnol Cervantes au nom du Ministère espagnol de l'éducation et des sciences.

« Difficultés d'apprentissage et enseignement des langues secondes », j'ai découvert et j'ai commencé à m'intéresser à l'approche pédagogique translinguistique, qui m'a semblé utile pour répondre à ce problème.

1.2 Les documents ministériels et l'importance de la communication

Au fil des années, le gouvernement de Québec a publié plusieurs guides pour permettre aux enseignants d'accompagner adéquatement leurs élèves dans leurs apprentissages d'une langue seconde ou tierce. Je me questionnerai alors sur la portée des pronoms personnels sujet dans la langue espagnole ainsi que de la place que ceux-ci occupent dans les documents du MELS.

Amorcée depuis l'année 2000 dans les écoles maternelles et primaires du Québec, l'implantation du nouveau pédagogique a fait son entrée au secondaire en septembre 2005 en promouvant l'approche par compétences. En ce qui concerne l'enseignement de l'espagnol L3, l'approche communicative est privilégiée à partir d'activités contextualisées, telle que décrites dans le PFÉQ, *Espagnol, langue tierce* (MELS, 2007). Selon ce programme, les apprenants doivent être capables de maîtriser trois compétences. La première, celle qui constitue l'élément central du programme, s'intitule *interagir en espagnol* (C1). L'élève est tenu de s'exprimer de façon spontanée, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans le but de « (...) répondre à des questions, à engager une conversation, à demander des informations ou des explications, à exprimer ses goûts, ses préférences ou ses opinions ou à communiquer ses besoins en espagnol » (MELS, 2007, p. 13). *Comprendre des textes variés en espagnol* (C2) constitue la deuxième compétence. Les élèves sont invités à construire le sens d'un texte :

Pour accéder au sens du texte qu'il entend, lit ou voit en langue tierce, l'élève met en œuvre plusieurs processus cognitifs et s'appuie sur ses connaissances en langue maternelle et en langue seconde ainsi que sur celles qu'il développe graduellement sur la langue à acquérir. (MELS, 2007, p. 17)

La troisième compétence, *produire des textes variés en espagnol* (C3) demande aux élèves de produire des textes, ce qui « consiste à générer des idées, à les organiser, à les mettre en texte, à détecter les problèmes liés à leur organisation ou à leur expression et à les corriger » (MELS, 2007, p. 21).

Outre ces trois compétences, le document ministériel intitulé *Progression des apprentissages au secondaire, Espagnol langue tierce* (MELS, 2011b) apporte des précisions sur les connaissances (éléments de la situation de communication, lexique, phonétique, connaissances grammaticales, repères culturels et stratégies) que les élèves doivent acquérir chaque année scolaire. Ces connaissances vont des plus simples aux plus complexes. La situation de communication est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue, d'où l'importance de repérer les éléments de ladite situation pour construire le sens des textes et d'adapter le message en fonction de la situation de communication (MELS, 2011b). Plusieurs éléments constituent les repères culturels avec lesquels les élèves doivent se familiariser pour mieux saisir les multiples dimensions des cultures hispanophones. Reconnaître et appliquer correctement des conventions de la communication (ex : vouvoiement) ainsi que reconnaître et utiliser le registre de la langue approprié à la situation de communication (formel, informel) sont des éléments qui figurent parmi ces connaissances relatives aux repères culturels d'ordre sociolinguistique (MELS, 2011b).

Finalement, le *Cadre d'évaluation des apprentissages, Espagnol, langue tierce* (MELS, 2011a) indique que, parmi les critères à utiliser pour évaluer la compétence d'interagir en espagnol figurent l'adaptation du message en fonction de l'interlocuteur et du contexte de même que l'efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication.

À la lumière de ce qui précède, l'habileté à communiquer de façon appropriée dans la langue reste central dans les documents ministériels, d'où l'importance de maîtriser le système des pronoms personnels. Une mauvaise utilisation du système des pronoms personnels peut non seulement amener à une conjugaison verbale erronée, mais aussi à un manque de compréhension

du message ou encore à une transgression des conventions sociales qui règlent la communication (ex : tutoyer au lieu de vouvoyer).

1.3 L'approche pédagogique translinguistique : une avenue prometteuse

Dans leur étude menée avec des francophones apprenant l'anglais, Horst, White et Bell (2010) partent de l'hypothèse selon laquelle ces apprenants bénéficient des activités qui attirent leur attention sur les caractéristiques de leur L1. Toutefois, ils ont constaté que les enseignants ne savent pas comment faire le lien entre la L1 des apprenants et la LE ou, formés à l'approche communicative, ils évitent toute utilisation de la L1 des apprenants en classe, du moins, tentent de l'utiliser le moins possible (Horst, White & Bell, 2010). Ainsi, les auteurs ont souhaité résoudre ce problème en concevant une série d'activités basées sur la réflexion ou sur la prise de conscience translinguistique. Il s'agit d'un type de conscience métalinguistique qui peut être activée par le biais d'activités en classe qui invitent les apprenants à faire des comparaisons entre les langues et à mettre à profit leur répertoire plurilingue. Cette approche pourrait être appliquée à l'enseignement d'une grande variété des éléments de la LE, allant du phonème aux caractéristiques du discours en général.

Ainsi, le fondement principal de cette approche se base sur la large reconnaissance du rôle que la L1 joue dans le traitement de la LE (Bialystok, 2001). Des études sur l'acquisition du vocabulaire en LE indiquent que, dans les premières étapes d'apprentissage d'une LE, les apprenants traitent la nouvelle information via leur L1 ; c'est-à-dire que les mots en LE sont inconsciemment « traduits » (Talamas, Kroll & Dufour, 1999). Autrement dit, Horst, White et Bell (2010) affirment que, quelle que soit la mesure dans laquelle l'enseignant de LE évite d'utiliser la L1 en classe, elle est toujours présente dans l'esprit des apprenants. Alors, puisque les apprenants font inévitablement des connexions entre leur L1 et la LE, pourquoi ne pas se servir ouvertement de ces réflexions en classe pour faciliter l'apprentissage ?

Alors, ces derniers auteurs ont observé comment l'enseignement la LE pouvait être conçu de façon à aider les apprenants à s'appuyer sur leurs connaissances en L1 (Horst, White & Bell, 2010). Ils ont travaillé avec 48 jeunes apprenants francophones d'anglais (âgés de 9 à 10 ans) dans une école de Montréal. Ils ont observé les cours de français (L1) et ils ont identifié les thèmes qui se prêtaient au réinvestissement dans les cours d'anglais (L2). Ensuite, ils ont développé et piloté onze ART tout au long d'une année scolaire. Les observations en classe, les entretiens avec les enseignants de français (L1) et d'anglais (L2) et les réponses du journal des élèves ont indiqué que les activités ont été appréciées et que comme mentionné, cette approche pourrait être appliquée à l'enseignement d'une grande variété des éléments de la LE. Ils ont conclu d'un côté qu'expliquer le français (L1) à leur enseignant d'anglais (LE) motivait les apprenants en leur donnant un sentiment de confiance et d'un autre côté que le fait d'aider les apprenants à lier les nouvelles informations aux connaissances qu'ils possédaient déjà était propre à un enseignement efficace. Ils ont constaté que pour de nombreux enseignants, l'habitude de ne pas utiliser le français (L1) dans les classes d'anglais LE était devenue si profondément enracinée que leurs idées semblaient surprenantes, voire subversives. Pourtant, ils sont convaincus que la création de liens avec une autre langue connue des apprenants peut enrichir les contextes d'apprentissage. En bref, les auteurs insistent sur les avantages de la mobilisation des ressources cognitives de l'apprenant à travers l'attention explicite aux comparaisons entre sa L1 et la LE. Il s'agit d'une approche viable qui présente des avantages démontrables pour les apprenants.

En ce qui concerne l'espagnol au Québec, le PFÉQ (MELS, 2007) est flexible quant à la pratique pédagogique quotidienne des enseignants. Le programme prône l'autonomie professionnelle, il encourage les enseignants à utiliser une variété des éléments en fonction du style d'apprentissage des élèves et de leurs intérêts (les ressources documentaires et médiatiques en espagnol, les simulations et les jeux de rôles, l'apprentissage du vocabulaire lors des lectures). L'enseignant doit aussi encourager la participation active de tous et susciter l'intérêt, la motivation et l'engagement de chacun (MELS, 2007). Finalement, l'enseignant :

doit les aider à prendre conscience de l'utilisation qu'ils peuvent faire des connaissances et des stratégies qu'ils ont acquises en apprenant d'autres langues et leur proposer des situations qui favorisent des transferts (...) L'enseignant pourra aider l'élève à développer l'habitude de recourir aux connaissances qu'il possède déjà dans sa langue maternelle ou seconde en prenant soin de souligner les similitudes (ex. syntaxe, vocabulaire) entre l'espagnol et ces autres langues. (MELS, 2007, pp. 7-8)

Alors, à partir de mon expérience professionnelle, de la documentation ministérielle officielle et des résultats de la recherche sur l'approche pédagogique translinguistique, j'ai commencé à réfléchir à une ART. Cette activité amènerait les élèves francophones à prendre conscience de l'interaction de leur L1 et de l'espagnol en ce qui concerne l'usage des pronoms personnels sujets en espagnol. À partir de l'observation, les élèves réfléchiraient et élaboreraient leur propre explication sur l'utilisation de ces pronoms.

1.4 La question de recherche

En tant qu'enseignants, nous avons la responsabilité du choix des activités pédagogiques que nous faisons en classe, et ceci en fonction des besoins et des objectifs fixés pour chaque groupe d'élèves. Plusieurs auteurs ont contribué à mettre en évidence les bénéfices d'une approche pédagogique translinguistique (Horst, White & Bell, 2010; White, Muñoz & Collins 2007). Toutefois, au Canada, ces travaux s'adressent à des apprenants d'anglais ou du français, ce qui fait que l'approche pédagogique translinguistique est peu exploitée dans l'enseignement de l'espagnol L3 au Québec.³

³ White, Muñoz et Collins (2007) ont mené une étude sur l'apprentissage des déterminants possessifs en anglais en utilisant l'approche translinguistique au Québec et en Catalogne dans des classes d'anglais L2. Ainsi, au Québec

Alors, le contexte d'enseignement de l'espagnol décrit et la problématique qui en découle m'amènent à la question de recherche principale de cet essai, soit quel est le potentiel d'une approche pédagogique translinguistique dans l'enseignement des pronoms personnels en l'espagnol LE ?

D'une façon plus spécifique, les questions que je me poserai sont :

1- . Lors d'une activité fondée sur l'approche pédagogique translinguistique – qui fasse découvrir aux apprenants les correspondances entre leur L1 (le français) et la LE (l'espagnol) – quels sont les indices chez les apprenants qui suggèrent une meilleure compréhension du système des pronoms personnels en espagnol ?

2. Selon les observations recueillies, quel rôle semble jouer la L1 dans la réalisation de l'activité ?

1.5 Les compétences professionnelles

Cet essai s'inscrit dans une volonté de développement professionnel pour trouver des solutions à des problèmes rencontrés dans ma pratique enseignante au cours des dernières années et pour améliorer ma pratique.

Mon travail aura des retombées principalement sur trois des compétences professionnelles telles qu'énoncées dans le document intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MELS, 2001). Deux de ces compétences concernent l'acte d'enseigner : la CP3 (Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation) et la CP4 (Piloter des situations d'enseignement-

comme ailleurs, l'approche translinguistique demeure principalement pratiquée sur l'apprentissage de l'anglais et du français.

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). La troisième concerne le développement professionnel : CP11 (S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel). Ce sont les trois compétences qui seront particulièrement sollicitées à travers ce projet.

La CP3 mentionne la nécessité de créer des situations signifiantes pour permettre les apprentissages. Sa première composante indique qu'il est nécessaire d'appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière didactique et pédagogique. Prenant en considération que l'utilisation correcte des pronoms personnels en espagnol fait partie des exigences ministérielles, je vais créer une activité qui répond à ce besoin en me basant sur la recherche concernant l'approche pédagogique translinguistique.

Ceci est intimement lié au développement de la CP 4, soit au pilotage d'une ART qui, tel que mentionné dans une de ses composantes, habilite les élèves à travailler en coopération. Seront aussi prises en considération d'autres composantes de cette compétence comme la création des conditions pour que les élèves s'engagent dans leur tâche en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives et l'encadrement des apprentissages-

En ce qui concerne la CP11, la réflexion sur ma pratique professionnelle et la volonté de réinvestir les résultats de cette réflexion dans l'action me portent à mettre en place l'ART que j'ai conçu.

Finalement, ce travail aura des retombées sur le plan théorique. Dans le contexte actuel de l'enseignement secondaire au Québec, aucune étude fondée sur une approche pédagogique translinguistique n'a été réalisée sur l'apprentissage de l'espagnol L3. Dans ce cas-là, il s'agit d'explorer, dans le contexte de ma pratique enseignante, des façons de développer la réflexion translinguistique à partir des ART centrées sur le système des pronoms personnels sujets en espagnol.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre j'expose le cadre théorique en relation avec la problématique présentée au chapitre antérieur. J'y décris les principaux concepts sur lesquels je m'appuierai pour le développement de la question de recherche. D'abord, je fais la distinction entre les approches d'enseignement monolingues et bilingues. Ensuite, je décris le mécanisme cognitif du transfert linguistique. Les ART, leurs fondements et les principes de la réflexion translinguistique sont alors présentés. Finalement, j'annonce les objectifs de l'intervention.

1.1 L'approche pédagogique monolingue

Dans le domaine de la recherche en bilinguisme et en apprentissage des LE, les approches pédagogiques proposées sont très divergentes. Aux approches monolingues viennent s'opposer les approches bilingues.

Pour expliquer les phénomènes liés à l'apprentissage d'une langue seconde (L2), les psycholinguistes ont proposé une vision séparée des deux langues dans le système cognitif des apprenants. Cette vision se base sur le *Separate Underlying Proficiency (SUP) Model of Bilingual Proficiency* (figure 3). Selon ce modèle, les représentations de la langue sont stockées séparément dans le système cognitif de l'apprenant, alors il n'y a pas de transfert entre les langues (les connaissances et les compétences acquises dans une langue ne sont pas transférables à l'autre) ni de compétence sous-jacente liant la L1 et la L2 (ou la LE).

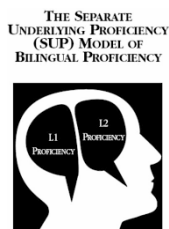


Figure 3
The Separate Underlying Proficiency (SUP) Model of Bilingual Proficiency (Cummins, 2005, p. 4)

Cette conception cloisonnée de l'apprentissage d'une LE reflète ce que Howatt (1984) appelle *principe monolingue*. Ce principe met l'accent sur l'utilisation de la LE et sur le bannissement de la L1 des élèves en classe, dans le but d'amener les apprenants à penser dans la LE. Ce principe a été largement répandu par le passé dans le contexte de la méthode directe⁴ et continue d'exercer une forte influence sur diverses approches d'enseignement des langues (Cook, 2001 ; Howatt, 1984 ; Yu, 2001). « The direct method imitated the way that children learn their first language, emphasizing the avoidance of translation and the direct use of the foreign language as the medium of instruction in all situations » (Yu, 2001, p. 176). Selon Cummins, chercheur reconnu pour ses travaux sur le potentiel de transfert des connaissances et des compétences entre les langues, ce

⁴ Cette méthode évite de passer par la traduction et tient pour objectif le perfectionnement de la LE sans recours à la L1 de l'apprenant.

principe implique que la maîtrise de la L1 est distincte de la maîtrise de la LE et qu'il existe une relation directe entre l'exposition à une langue (à la maison ou à l'école) et son apprentissage (Cummins, 2005).

Ainsi, en s'appuyant sur le principe monolingue, l'approche pédagogique monolingue préconise la seule utilisation de la LE en classe sans recours à la L1 (ou d'autres langues connues) de l'élève. En d'autres mots, selon cette approche monolingue la L1 et la LE doivent être gardées séparées et la traduction est déconseillée.

Cette approche pédagogique monolingue domine aujourd'hui dans les programmes d'enseignement d'une LE basés sur l'approche communicative (Cummins, 2007). Ainsi, le PFÉQ précise que : « L'enseignant d'espagnol joue un rôle très important. À titre de principal modèle linguistique, il doit s'adresser aux élèves en espagnol et interagir avec eux en utilisant une langue adaptée à leur niveau ». L'élève, quant à lui, doit « faire l'effort de s'exprimer en espagnol » (PFÉQ, pp. 6-7). Par rapport à ces indications, Cook (2001) précise que :

The L1 is not something to be used in teaching but something to be set aside. Most teaching methods since the 1880s have adopted this Direct Method avoidance of the L1 (...) Recent methods do not so much forbid the L1 as ignore its existence altogether. Communicative language teaching and task-based learning methods have no necessary relationship with the L1, yet, as we shall see, the only times the L1 is mentioned is when advice is given on how to minimize its use. (...) Most descriptions of methods portray the ideal classroom as having as little of the L1 as possible. (p. 404)

Littlewood et Yu (2011), expliquent la relation entre le principe monolingue et les lignes directrices des programmes de formation tels que le PFÉQ de la façon suivante:

The monolingual principle has permeated every language teaching method that has found widespread official support (...) there has been a general avoidance in methodological discussions (though not necessarily in classroom practice, of

course) of techniques which use the students' L1 and an emphasis on the importance of using the TL as the normal means of classroom communication.

At the level of national policy, the monolingual principle has been embodied in the guidelines of many countries. (p. 66)

En conséquence, les enseignants formés à l'approche communicative ont dû éviter toute utilisation de la L1 des apprenants en classe, ou du moins l'utiliser le moins possible. Mais récemment, Cook (2001), Macaro (2005), et Turnbull (2001) ont remis en question cette position, affirmant que la L1 peut être utilisée en classe de façon à favoriser l'apprentissage de la LE (Horst, White & Bell, 2010). C'est cette idée que l'on retrouve dans l'approche pédagogique bilingue.

2.2 L'approche pédagogique bilingue

À l'heure actuelle, la recherche en psychologie cognitive sur le fonctionnement du système cognitif chez les apprenants bilingues ou plurilingues (Cook, 2001, 2007 ; Jessner 1999) et les travaux en linguistique appliquée fournissent peu d'appui à l'approche pédagogique monolingue (Cummins, 2005). Des études réfutent le modèle SUP en montrant le transfert de connaissances et de compétences conceptuelles entre les langues (Durgunoglu & Verhoeven, 1998 ; Geva, Cline, Ganschow, & Reason, 2000 ; Lambert & Tucker, 1972). C'est sur la base de ces critiques que Cummins (2005, 2007) et Jessner (1999) proposent l'utilisation de l'approche pédagogique bilingue. Cette dernière encourage le transfert entre la L1 et la LE de l'apprenant ainsi que le développement de la conscience métalinguistique. En outre, cette approche suggère la traduction à la L1 de l'élève, l'utilisation du dictionnaire bilingue, la lecture des textes bilingues et le visionnement de films avec des sous-titres (Cook, 2001). Le principe sous-jacent à cette approche pédagogique se trouve dans le *Common Underlying Proficiency (CUP) Model of Bilingual Proficiency* (figure 4). Comme mentionné, ce modèle prend en considération les résultats de la recherche, qui montrent le transfert des connaissances et des compétences entre les différentes langues connues par l'apprenant.

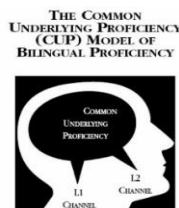


Figure 4

The Common Underlying Proficiency (CUP) Model of Bilingual Proficiency. (Cummins, 2005, p. 4)

Dans le modèle CUP, les divers aspects de la maîtrise d'une L1 et L2 (ou LE) sont considérés comme communs ou interdépendants d'une langue à l'autre. Autrement dit, étant donné que les connaissances académiques et les capacités cognitives sont communes aux différentes langues connues par l'apprenant, l'expérience avec l'une ou l'autre peut favoriser le développement des compétences sous-jacentes aux deux langues, à condition d'avoir une motivation et une exposition adéquate (Cummins, 2005).

Dans la même optique, la théorie du système bilingue comme un double iceberg, proposée par Cummins en 1991 (Figure 5) est devenue aujourd'hui une métaphore très répandue dans le champ de la recherche sur le bilinguisme (Jessner, 1999). Selon l'auteur, il y a des compétences sous-jacentes communes aux langues connues par l'apprenant et non pas des compétences sous-jacentes distinctes. Ces compétences communes ne font partie ni de la L1 ni de la L2 (ou de la LE) et sont développées comme une sorte de réservoir linguistique au contact des deux langues. Bref, malgré les différences évidentes entre la L1 et la L2 (ou la LE) comme la phonologie, la syntaxe et le lexique, il existe des compétences sous-jacentes communes qui déterminent la performance de l'apprenant dans des tâches cognitives (par exemple, la lecture).

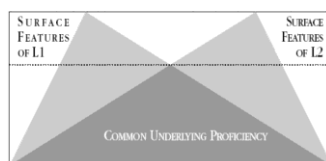


Figure 5

The Dual-Iceberg Representation of Bilingual Proficiency (Cummins, 2005, p. 5)

Cette métaphore s'appuie sur l'hypothèse de l'interdépendance, énoncée auparavant par Cummins (1981) de la façon suivante :

To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly. (p. 29)⁵

Concrètement, l'auteur explique que, par exemple, dans un programme d'immersion française au Canada, l'enseignement de la lecture et de l'écriture en français ne développera pas seulement ces compétences en français, mais permettra également de développer une maîtrise conceptuelle et linguistique plus profonde liée au développement langagier dans la langue majoritaire (anglais). En d'autres termes, il existerait une compétence cognitive sous-jacente commune à toutes les langues. Celle-ci rendrait possible le transfert de compétences cognitives, académiques et langagières entre les langues connues par l'apprenant (Cummins, 2007).

Ainsi, Cummins (2005) précise que l'hypothèse de l'interdépendance implique que nous devrions enseigner les compétences langagières de façon à faciliter le transfert entre les langues. Puisque que les apprenants se concentrent spontanément sur les similitudes et les différences entre leurs langues connues, ils bénéficieront de l'encouragement la part de l'enseignant à travailler ces similitudes et ces différences.

J'arrive alors à la question sur l'utilisation de la L1 de la part des apprenants, sujet très controversé dans la recherche sur l'apprentissage d'une LE. Cook (2001) affirme que « the first language can be a useful element in creating authentic L2 users rather than something to be shunned at all costs » (p. 402). L'utilisation de la L1 « is a normal psycholinguistic process that facilitates L2 production and allows the learners both to initiate and sustain verbal interaction with one other » (Brooks & Donato, 1994, p. 268). Par le biais de la L1, ils peuvent s'expliquer le travail, négocier leur rôle dans la tâche et vérifier leur compréhension ou leur production. La L1,

⁵ Par Lx l'auteur se réfère à la L2 et par Ly à la L1.

utilisée délibérément et systématiquement en classe, peut améliorer les méthodes d'enseignement existantes et conduire à des innovations méthodologiques (Cook, 2001). Cummins (2007) ajoute que, lorsque la L1 des étudiants est utilisée en tant que ressource cognitive et linguistique, elle peut permettre une meilleure performance en LE. C'est l'objectif principal de l'approche pédagogique bilingue.

Enfin, l'approche pédagogique bilingue défend le principe selon lequel les langues des apprenants bilingues et plurilingues interagissent de façon à améliorer certains aspects du développement langagier global. De même, il remet en question l'utilisation de l'approche pédagogique monolingue qui réduit, voire inhibe la possibilité de transfert entre les langues. Bref, il semblerait que la seule utilisation de l'approche pédagogique monolingue va à l'encontre des résultats de la recherche actuelle du fonctionnement cognitif de l'apprenant bilingue ou plurilingue, chez qui le transfert joue un rôle essentiel.

2.3 Le transfert linguistique comme mécanisme cognitif chez les apprenants plurilingues

Au cours des dernières décennies, l'un des principaux sujets de recherche en enseignement des LE a été l'identification des mécanismes cognitifs qui régissent l'influence translinguistique telle que le transfert. Le transfert linguistique (également connu sous le nom d'interférence de L1 ou d'interférence linguistique) désigne le mécanisme par lequel les apprenants transfèrent des traits linguistiques d'une langue à une autre sur la base des similitudes et des différences entre ces langues (Cummins, 1981). Comme je l'ai déjà mentionné, la majorité des programmes d'enseignement en LE reposent sur la prémisse que les langues de l'élève doivent rester séparées, mais Cummins (2005) affirme qu'il est important d'encourager le transfert entre les langues, vu l'interdépendance qui existe entre celles-ci. « If crosslingual transfer is occurring anyway and, in fact, is a necessary condition for successful bilingual development, surely we should attempt to encourage and facilitate this transfer rather than impede it » (Cummins, 2005, p. 2).

Pour mieux comprendre son point de vue, Cummins (2007) nomme quelques perspectives théoriques inconciliables avec le principe monolingue. La première découle de la recherche en psychologie cognitive (Bransford, 1999) et souligne l'importance de faire appel aux connaissances antérieures des apprenants afin de promouvoir un apprentissage optimal. Si ces connaissances sont codées dans la L1, alors la L1 est clairement pertinente pour l'apprentissage, même lorsque l'enseignement se fait à travers la LE.

Le rôle des connaissances antérieures est particulièrement pertinent en ce qui concerne l'enseignement pour le transfert entre les langues. Ces connaissances antérieures ne se réfèrent pas seulement aux informations ou aux compétences acquises précédemment dans une salle de classe, mais à la totalité des expériences qui ont façonné l'identité et le fonctionnement cognitif de l'apprenant. Ainsi, lorsque les élèves sont éduqués dans une LE (soit dans une L2, soit dans des programmes bilingues/immersion), l'enseignement doit explicitement activer les connaissances antérieures des apprenants. Cependant, l'approche pédagogique monolingue semble en contradiction avec ce principe fondamental, car elle considère la L1 des élèves (et les connaissances qui y sont associées) comme un obstacle à l'apprentissage de la LE. Par conséquent, il est peu probable que cette approche se concentre sur l'activation des connaissances antérieures des élèves.

Une deuxième perspective théorique évoquée par Cummins (2007) met en évidence l'interdépendance des compétences langagières et des connaissances linguistiques dans les différentes langues connues par l'apprenant et le fait que le transfert se produit comme un processus normal de développement chez l'apprenant bilingue (Cummins, 1981). Plutôt que de laisser ce processus de transfert se dérouler de façon potentiellement sporadique et aléatoire, il semble raisonnable d'enseigner pour faciliter le transfert (L1 à LE, LE à L1) afin de rendre le processus du transfert aussi efficace que possible (Cummins, 2007).

Dans la même optique, Jessner (1999) note que les connaissances linguistiques préalables doivent être réactivées et que les élèves doivent être menés à repérer les similarités entre les différents aspects des langues. Dans l'enseignement des langues, les connaissances antérieures ne sont pas généralement activées, bien qu'elles fassent partie du processus naturel d'apprentissage

des langues. Les enseignants expliquent que c'est l'exception plutôt que la règle de souligner les traits communs entre la L1 et la LE. Construire sur un système linguistique déjà établi, c'est-à-dire, ne pas ignorer la L1 dans la classe de LE semble par ailleurs faciliter le processus d'apprentissage.

En conclusion, enseigner de façon à activer explicitement les connaissances antérieures en L1 pour faciliter le transfert constitue un moyen de promouvoir un meilleur apprentissage en LE.

2.4 Les ART et la prise de conscience métalinguistique

À la lumière de ce qui précède, les apprenants bénéficient d'activités qui attirent leur attention sur les caractéristiques de leur L1 et qui soulignent les similarités et les différences entre la L1 et la LE. C'est ce que proposent de faire les activités de réflexion translinguistique.

En effet, ce type d'activités a pour objectif d'amener l'apprenant à faire par lui-même les comparaisons entre les différentes langues qu'il connaît et à réfléchir aux deux systèmes linguistiques en même temps. Les ART entraînent une prise de conscience translinguistique, soit un type de conscience métalinguistique qui peut être activé grâce à ces activités qui invitent l'apprenant à faire par eux-mêmes des comparaisons entre les langues qu'il connaît. Cook (2005) a noté que cela peut être également une voie à double sens : des comparaisons entre la L1 et les autres langues connues peuvent potentiellement développer la conscience métalinguistique des apprenants de manière à améliorer la connaissance de la L1.

Jessner (2006) définit conscience métalinguistique comme « the ability to focus attention on language as an object in itself or to think abstractly about language and, consequently, to play with or manipulate language » (p. 42). Dans son article sur la prise de conscience métalinguistique chez les apprenants plurilingues, l'auteur note que :

Metalinguistic awareness can be increased through teaching similarities between languages. Multilingual education should therefore concentrate on increasing

metalinguistic awareness in language students by teaching commonalities among languages they already know. An increased focus on similarities could offer positive effects for multilingual education. (...). Metalinguistic awareness, which is seen as enhanced in multilinguals, plays a central and facilitating role in the acquisition of additional languages. (Jessner, 1999, p. 207)

Selon Woll (2018), il existe trois niveaux de prise de conscience métalinguistique. L'auteure fait la différence entre les concepts de *noticing* (stade initial de prise conscience, reflété par la détection consciente d'un stimulus), *awareness* (connaissance explicite de la grammaire) et *understanding* (niveau de conscience plus profond qui reflète une connaissance explicite des règles sous-jacentes). « Metalinguistic tasks commonly target the level of understanding, by requiring learners to articulate underlying structures using appropriate metalinguistic terminology » (p. 169).

Dans son étude sur le rôle de la conscience métalinguistique dans le transfert positif d'une L2 à une L3, Woll (2018) souligne les avantages des activités qui amènent les apprenants à la prise de conscience métalinguistique :

If higher levels of awareness are associated with more efficient processing of new target language material, then metalinguistic reflection should be encouraged in instructional activities. By means of explicit manipulation of their multilingual repertoire, learners develop analytic skills, which might ultimately result in a deeper understanding of the underlying mechanisms of their languages (p. 179).

Enfin, compte tenu de ce qui précède, les ART, à travers l'activation consciente et explicite des similitudes et différences entre la LE et les autres langues connues par l'apprenant, constituent un moyen efficace pour faciliter l'apprentissage.

2.5 Les objectifs

L'objectif général de ce projet de recherche est d'explorer les effets d'une ART sur la compréhension du système des pronoms personnels sujets en espagnol chez des apprenants d'une classe débutante d'espagnol L3.

De façon plus spécifique, ce projet vise à atteindre objectifs suivants :

1. Concevoir une ART en intégrant les principes de l'approche pédagogique translinguistique et vérifier sa faisabilité.
2. Expérimenter l'ART en classe.
3. Analyser les réactions des élèves.
4. Réfléchir sur le potentiel de cette approche dans l'enseignement de l'espagnol L3. Dégager ses limites et proposer des pistes d'amélioration pour la conception des ART.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre j'aborde les aspects méthodologiques pris en compte pour l'intervention réalisée dans le cadre de cet essai. J'y présente d'abord les participants et le contexte de l'intervention. Ensuite, je décris l'intervention ainsi que la façon dont elle s'est déroulée, suivi par l'explication des instruments d'observation. Finalement, j'expose les méthodes de traitement et d'analyse des observations.

3.1 Le contexte de l'intervention et les participants

L'intervention s'est déroulée dans une école secondaire francophone privée qui compte environ 300 filles, située à Westmount, Montréal au Québec. L'espagnol y est enseigné de façon obligatoire pendant 5 ans, soit de la première à la cinquième secondaire, à raison de 3 périodes de 50 minutes par semaine. L'enseignement de la discipline est conforme aux directives des

documents ministérielles suivantes : le PFÉQ, *Espagnol, langue tierce* (MELS, 2007), la *Progression des apprentissages au secondaire, Espagnol langue tierce* (MELS, 2011b) et le *Cadre d'évaluation des apprentissages, Espagnol, langue tierce* (MELS, 2011a). Sauf dans le rare cas des allophones, ces cours sont obligatoires pour toutes les élèves. Même s'il y en a quelques-unes d'origine anglophone ou hispanophone, la plupart sont francophones.

Rendues à la fin de la cinquième secondaire, les élèves passent l'examen pour l'obtention du DELE (Diplôme d'espagnol comme langue étrangère). Il s'agit d'un diplôme officiel qui indique la maîtrise de la langue espagnole selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et qui est délivré par l'Institut espagnol Cervantes au nom du Ministère espagnol de l'éducation et des sciences. Selon le niveau atteint, l'enseignant conseille à l'élève de passer le niveau B2 ou C1, d'où l'importance de commencer à les familiariser avec le vocabulaire et les éléments grammaticaux propres à l'espagnol péninsulaire dès le début de leur première année d'apprentissage. À cet effet, les manuels utilisés pendant les cinq ans de cours d'espagnol sont le *Club Prisma* niveaux A1, A2/B1 suivi par le *Chicos, Chicas nivel 4* (B2), tous publiés en Espagne.

Puisque l'intervention concerne l'utilisation des pronoms personnels sujet, notion qui doit être acquise au début de l'apprentissage de la langue, le niveau ciblé pour participer à l'étude était le niveau débutant. L'ART a été réalisée auprès de 58 élèves réparties en 3 groupes classes différents : deux groupes classes de première secondaire (entre 12 et 13 ans), l'un de 28 élèves et l'autre de 29 élèves ; et une fille de deuxième année de secondaire (14 ans) récemment arrivée de la Belgique à qui je faisais du tutorat, car elle n'avait jamais fait de l'espagnol auparavant. Ainsi, le niveau d'espagnol était homogène parmi les 58 élèves.

3.2 La description de l'ART et de son intervention

J'ai conçu l'ART en m'appuyant des ART menés par Horst, White et Bell (2010). J'ai sélectionné de l'élément linguistique à travailler sur la base de la difficulté que ceci entraînait pour les élèves francophones et j'ai créé une activité qui amènerait les élèves à une prise de conscience

translinguistique. L'activité commencerait par une discussion en grand groupe suivi d'un travail d'équipe et d'une mise en commun finale. Je spécifierais aussi que pendant l'activité les élèves pourraient utiliser la langue de leur choix (français ou espagnol). « The learners were told that they where free to respond in either English or French (...). The purpose was to reinforce ideas raised in the instruction and to encourage the learners to make cross-linguistic comparisons on their own. » (Horst, White & Bell, 2010, p. 338)

Voici la description détaillée des étapes dont l'intervention a consisté :

1. J'ai annoncé aux élèves l'objectif de l'activité, soit, de distinguer — en fonction de la situation de communication, de l'émetteur et du récepteur du message — dans quelles situations utiliser *tú, usted, vosotros/as* ou *ustedes*.
2. Les élèves ont formé les équipes de 4 ou 5 élèves.
3. J'ai distribué une série de 8 images et 8 dialogues par équipe (Annexe B).
4. J'ai demandé aux équipes de prendre 5 minutes pour associer chaque image à un dialogue et de placer les paires sur la table avec les images à la gauche et les dialogues à la droite (Annexe C).
5. J'ai circulé à travers les équipes en m'assurant que les 8 paires ont été formées correctement. Si ce n'était pas le cas, je guidais les élèves vers la bonne réponse en leur fournissant des indices comme : « sur la photo, y a-t-il quelqu'un qui semble être un médecin/un enseignant/un groupe d'amis, etc. ? »
6. Une fois les paires bien formées, j'ai distribué une fiche d'information par équipe (Annexe D). J'ai demandé aux élèves de trouver les informations suivantes pour chacune des paires et de compléter la fiche :

¿Quién es el hablante ? (qui parle?)

¿Quién es el destinatario del mensaje? (à qui ?)

Pronombre personal que identificas en el diálogo (pronom personnel que tu identifies dans le dialogue)

Pronombre que utilizarías en francés (pronom que tu utiliserais en français).

7. De retour en grand groupe et à l'oral, j'ai guidé les élèves vers la conclusion que, en espagnol comme en français, il y a des situations de communication formelles et informelles qui exigent l'utilisation de différents pronoms personnels.
8. J'ai demandé aux élèves de regarder les photos et les fiches d'information et de désigner une porte-parole par équipe. Cette élève allait dire, dans ses propres mots et dans la langue de son choix (français ou espagnol), dans quelle situation elle utiliserait chacun des quatre pronoms personnels (*tú, usted vosotros/as, ustedes*).

3.3 Le déroulement

L'intervention s'est déroulée en janvier 2018. D'abord, elle a été mise en place dans un des groupes classes mentionnés (dorénavant groupe classe A), et une semaine plus tard dans l'autre groupe classe (groupe classe B) et avec l'élève du tutorat (groupe classe C). L'ART a pris une période complète de 50 minutes.

Les élèves avaient commencé l'espagnol en septembre 2017. Les premières notions de vocabulaire et de grammaire telles que l'alphabet et la prononciation, les pays et les nationalités, la date, les chiffres, les pronoms interrogatifs, les verbes réguliers au présent ainsi que quelques irréguliers (*ser, estar, tener*) avaient déjà été abordées.

Selon le programme établi à l'école en fonction du document *Progression des apprentissages au secondaire, Espagnol langue tierce* (MELS, 2011b), vers la fin de la deuxième étape, à la mi-mars, les élèves doivent maîtriser plusieurs fonctions de communication telles que saluer de façon formelle et informelle, se présenter et interagir de façon brève, mais spontanée avec ses pairs et avec son enseignante. Ceci nécessite la maîtrise du système des pronoms personnels, d'où la décision de mener l'intervention qui concerne l'utilisation de ces pronoms pendant le mois de janvier. Comme mentionné, une mauvaise utilisation du système des pronoms

personnels peut amener à un manque de compréhension du message et à une transgression des conventions sociales qui règlent la communication (ex : tutoyer au lieu de vouvoyer).

3.4 Les instruments d'observation

Pour ce qui est de la cueillette des données, les outils suivants ont été employés : l'observation, la grille d'observation et la prise de notes supplémentaires.

- Observation. J'ai demandé à l'enseignante associée de venir en classe pour observer la situation en lien avec ma problématique (observation non participante) et j'ai observé moi-même (observation participante, auto-observation).
- Grille d'observation. L'enseignante associée avait une grille d'observation à compléter avec l'information relative aux actions de la stagiaire, commentaires et actions des élèves, commentaires de l'enseignante associée. (Annexe E, grille complétée)
J'ai demandé à l'enseignante associée de répondre à ces questions avec des notes prises pendant l'observation. Je lui ai demandé de décrire le plus fidèlement possible la situation, avec le plus de détails possible.
- Notes et observations. J'ai pris en note d'autres observations, des choses à faire, des éléments à améliorer et des pistes d'analyse. (Annexe F)

3.5 Les méthodes de traitement et d'analyse des observations

Les observations recueillies à l'aide des réponses aux grilles d'observation et de mes notes ont été colligées électroniquement. Pour mieux extraire leur sens, j'ai divisé l'intervention en trois parties et j'ai conçu un ensemble d'indicateurs de compréhension. Ces indices ou indicateurs m'ont permis d'inférer si l'intervention proposée semblait favoriser la compréhension du système des pronoms personnels sujets de deuxième personne en espagnol.

Voici les indicateurs répertoriés dans la première partie de l'intervention (Associer les images avec les dialogues) :

- Poser des questions à l'enseignant.
- Explication à une coéquipière complète -partielle. En français- en espagnol.
D'un côté, si l'explication est donnée par un pair, les chances de compréhension sont plus élevées que si l'explication est donnée par l'enseignant. D'un autre côté, je pourrais inférer que l'élève qui donne l'explication a bien compris l'information et que ceci lui donne un sentiment de confiance.
- Rétroaction entre coéquipières.
- Association correcte image-dialogue.

Voici les éléments observés pour la deuxième partie de l'intervention (Compléter la fiche d'information) :

- Questions posées à l'enseignant.
- Explication complète ou partielle à une coéquipière (en français ou en espagnol).
- Rétroaction entre coéquipières.
- Réponses correctes. La négociation à l'intérieur de l'équipe et le consensus pour arriver à l'identification du pronom dans le dialogue ainsi que sa traduction correcte en français m'amène à inférer que les élèves ont compris les différents contextes d'utilisation des pronoms.

Voici les éléments observés pour la troisième partie de l'intervention (Retour en grand groupe. Production orale)

- Description correcte d'utilisation avec des exemples.
- Utilisation du vocabulaire spécifique (pronom, personne au singulier type de contexte, etc.)

- Comparaison espagnol-français.

En bref, j'ai tenté d'observer si les élèves étaient capables d'exprimer dans quel contexte de communication utiliser chaque pronom et si elles percevaient quelle était la différence entre l'espagnol et le français.

La rétention de ces apprentissages ne sera pas mesurée dans la présente intervention. Toutefois, les chances que l'élève retienne et se rappelle ultérieurement l'information peuvent être améliorées en rendant le sujet plus actif, par exemple, en répétant les items entendus. « La répétition permettrait donc à la fois un maintien temporaire de l'information en mémoire de travail et son transfert en mémoire à long terme pour une utilisation ultérieure » (Lemaire, 1999, p. 107).

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Dans ce chapitre je présente les résultats observés à la suite de la mise en place de l'ART. D'abord, les données recueillies pendant l'intervention sont présentées, analysées et discutées. Ensuite, un regard critique est posé sur l'ART : j'expose les forces et les limites de cette activité ainsi que des pistes pour l'améliorer et quelques recommandations pour la pratique enseignante. Finalement, je réfléchis à propos des effets de l'intervention sur le développement des compétences professionnelles ciblées.

4.1 La présentation des résultats

Dans le tableau ci-dessous, j'ai colligé les commentaires et les questions des élèves dans chaque groupe classe où l'ART a été menée et qui sont susceptibles d'être considérés comme des signes de compréhension du fonctionnement des pronoms personnels sujet. Je les ai classifiés selon les différents indicateurs de compréhension que j'ai conçus. Ces commentaires, questions et

remarques proviennent des observations recueillies à l'aide des réponses de l'enseignante associée aux grilles d'observation et de mes propres notes (Annexe E, Annexe F).

Tableau 3
Les indicateurs de compréhension par groupe classe

Partie	Indicateurs	Groupe classe A	Groupe classe B	Groupe classe C
1. Associer les images avec les dialogues.	Questions posées à l'enseignante.	<i>-Donc, USTED c'est comme une madame ou un monsieur ?</i>	<i>-L'image C, c'est le père ? -No, es un doctor. -OK, on dit TÚ ou USTED ? -USTED.</i>	X
	Explication à une coéquipière.	<i>-¿ La F c'est numéro 6 ou 4 ? -Je crois que c'est 6 parce qu'il n'y a pas des chicos, ce sont des adultes. - D'accord, donc 4 est H parce qu'il y a les chicos et la profesora, c'est VOSOTROS.</i>	<i>-Il faut matcher les dialogues avec les images, donc D-7. -On fait les images à gauche et les dialogues à droite. -Le E c'est le 5 parce qu'il y a VOSOTROS, los amigos.</i>	X
	Rétroaction entre coéquipières.	<i>- Oui, c'est ça.</i>	<i>-Ok, d'accord.</i>	S.O
	Association correcte image-dialogue.	✓	✓	✓
2. Compléter la fiche d'information.	Questions posées à l'enseignante.	<i>-Pour l'image B, il y a un niño qui parle à un otro niño, il dit TÚ comme en français ?</i>	<i>-Dans l'image D, c'est l'étudiant qui parle à las profesoras qui sont des adultes ? -Oui. -Donc, c'est USTEDES ?</i>	X

		<i>-Dans le F et le H, la différence c'est le destinatarios niños o adolescentes y adultos ?</i>		
	Explication à une coéquipière.	X	<i>-Le par 2, on met niño o adolescente, puis destinatario niño o adolescente. Puis, TÚ en français TU -Comme en français je te dis TU.</i>	S.O
	Rétroaction entre pairs.	X	<i>-Oui, c'est correct</i>	S.O
	Réponses correctes.	✓	✓	✓
3. Retour en grand groupe. Production orale.	Description correcte d'utilisation avec des exemples.	<i>-Si je parle à mes amies j'utilise VOSOTRAS. -Si je parle à une enseignante je dis USTED. - Si je parle à plusieurs enseignants j'utilise USTEDES.</i>	<i>-Moi, à mon médecin je dis TU - Si je parle à Mme Siebert, j'utilise USTED. -À mes amies je dis VOSOTRAS.</i>	<i>-Si en espagnol j'utilise le pronom VOUS, je dis USTED pour le singulier et USTEDES o VOSOTROS pour le pluriel.</i>
	Utilisation du vocabulaire spécifique (pronom, personne au singulier, type de contexte)	X	<i>-Pour TU, c'est pareil. Mais il y a trois mots pour le VOUS, si c'est singulier ou pluriel formel ou informel.</i>	<i>-Si en espagnol j'utilise le pronom VOUS, je dis USTED pour le singulier et USTEDES pour le pluriel.</i>

	Comparaison espagnol-français.	<i>-TU en français est TÚ en espagnol. VOUS en français est USTED, VOSOTROS o USTEDES en espagnol.</i>	<i>-Pour l'image B, il y a un niño qui parle à un otro niño, il dit T Ú comme en français ? -Pour TU, c'est pareil. Mais il y a trois mots pour le VOUS, si c'est singulier ou pluriel formel ou informel.</i>	<i>-Ah, c'est - comme en Belgique. C'est comme le français de la Belgique.</i>
--	--------------------------------	--	---	--

X= Pas de données

S.O =Sans objet

✓ =Réponses correctes

Les catégories d'analyse et les données recueillies pendant l'intervention sont représentées dans ce tableau. On y observe que, à l'exception du groupe classe C (l'élève qui a travaillé toute seule), dans les deux autres groupes classes des élèves ont posé des questions à l'enseignante et ont donné une explication à une coéquipière. Dans les deux cas, les interactions ont été faites en français, ce que j'avais autorisé au début de l'intervention. Les élèves des trois groupes classes ont fait l'association correcte des images et des dialogues et ont complété correctement la fiche d'information. Dans les trois groupes classes, les élèves ont décrit correctement l'utilisation des pronoms en employant des exemples et en comparant le français et l'espagnol. Finalement, des élèves des groupes classes B et C ont employé un vocabulaire grammatical spécifique.

4.2 L'analyse et discussion des résultats

En lien avec les objectifs de ce projet, une fois l'ART expérimentée en classe, les réactions des élèves seront analysées. La compilation des questions, des commentaires d'élèves et des résultats obtenus pour les différents indicateurs de compréhension m'ont amenée à formuler les observations qui suivent.

Quant à la première partie de l'ART, associer les images avec les dialogues, dans les groupes classes A et B, il y a eu des questions à l'enseignante et des explications à une coéquipière avec une petite rétroaction. Comme mentionné, donner une explication correcte à une coéquipière indique que l'élève a compris l'information, ce que lui donne un sentiment de confiance. L'approche privilégiée a été l'approche inductive. À la différence d'une approche déductive où la règle grammaticale est explicitement expliquée par l'enseignant, par l'approche inductive, l'enseignant encourage l'élève à construire la règle par lui-même à partir du matériel dont il dispose. Dans leur étude menée avec des étudiants néerlandaises apprenant l'allemand, Tammenga-Helmantel, Bazhutkina, Steringa, Hummel et Suhre (2016) ont observé que l'approche inductive est plus efficace que la déductive à l'heure de reconnaître, comprendre et utiliser correctement une structure grammaticale.

Plusieurs questions étaient liées à la difficulté de reconnaître les personnages dans les photos, mais une fois ceci clarifié, les élèves n'ont pas eu de problèmes. L'élève du groupe classe C a fait le travail de façon autonome, sans questionner l'enseignante. Pour elle, les images ne posaient pas de difficulté. Les trois groupes classes ont finalement accompli la tâche de façon correcte, ce qui me permet d'inférer que les élèves étaient capables de comprendre chaque dialogue et de l'associer à chaque image.

Dans la deuxième partie de l'ART, compléter la fiche d'information, il y a eu aussi des questions à l'enseignante et des explications à une coéquipière avec une petite rétroaction. À travers ces commentaires, j'ai remarqué que les élèves commençaient déjà à comprendre les

différents contextes de communication et commençaient à faire des comparaisons avec le français, à trouver des correspondances translinguistiques.

Les trois groupes classes ont complété la fiche d'information de façon correcte. Les élèves des groupes classes A et B ont dû négocier et se mettre d'accord pour arriver aux bonnes réponses. Ainsi, les échanges entre coéquipières semblent avoir contribué à la compréhension (totale ou partielle) de l'utilisation de chaque pronom.

La troisième partie de l'ART était le retour en grand groupe et la production orale. Les élèves du groupe classe B et C ont employé des termes comme *pronom, singulier, pluriel*. L'élève du groupe classe C a décrit de façon complète l'utilisation de VOUS en espagnol. Même si elle n'a pas parlé de contexte de communication, elle était capable de distinguer un contexte formel d'un informel, car elle a fini par faire la comparaison avec la Belgique (« *Ah, c'est comme en Belgique. C'est comme le français de la Belgique* »). En faisant cette comparaison avec la Belgique, l'élève a non seulement fait une démonstration implicite de sa capacité de distinguer un contexte de communication formel et d'un contexte informel, mais elle a surtout fait la connexion et la comparaison entre sa L1 et la LE. Bien qu'il soit question ici d'un signe de prise de conscience ou *awareness* (Woll, 2018), la distinction formel/informel n'était pas explicite. Les élèves des groupes classes A et B n'ont pas verbalisé une explication complète sur le contexte d'utilisation de ces pronoms (formel ou informel), cependant, les exemples qu'elles ont donnés suggèrent qu'elles étaient aussi capables d'en faire la différence. À travers des exemples concrets sur l'utilisation de quelques pronoms donnés à la fin de l'intervention (« *Si je parle à mes amies, j'utilise VOSOTRAS* », « *Si je parle à une enseignante je dis USTED* ») et à travers la comparaison finale entre le français et l'espagnol, plusieurs élèves des groupes classes A et B ont démontré une prise de conscience de l'interaction de leur L1 et de l'espagnol. Elles ont comparé et transféré des caractéristiques linguistiques entre la LE et leur L1 : « *Pour TU, c'est pareil. Mais il y a trois mots pour le VOUS, si c'est singulier ou pluriel formel ou informel* », « *Si en espagnol j'utilise le pronom VOUS, je dis USTED pour le singulier et USTEDES o VOSOTROS pour le pluriel* ». Comme mentionné dans le deuxième chapitre, à travers le mécanisme du transfert, les apprenants transfèrent des traits linguistiques d'une langue à une autre sur la base de leurs similitudes et de

leurs différences (Cummins, 2007), ce qui facilite l'apprentissage de la LE : « *TU en français est TÚ en espagnol. VOUS en français est USTED, VOSOTROS o USTEDES en espagnol* ».

Parmi les stratégies mentionnées dans le deuxième chapitre pour faciliter le transfert, celles privilégiées ont été l'utilisation et la traduction à la L1 de l'élève. J'ai indiqué aux élèves qu'elles pouvaient s'exprimer en français sur l'usage des pronoms personnels sujets et qu'elles pouvaient accomplir le travail à l'intérieur des équipes aussi en français, et non pas exclusivement en espagnol, comme recommandé dans le *Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)* (MELS, 2007). Dans les groupes classes A et B j'ai aussi utilisé le français : « *Ustedes s'utilise pour s'adresser à plus de deux personnes, donc deuxième personne du pluriel* ». Grâce à cette utilisation de leur L1, les élèves ont pu s'expliquer le travail, négocier leur rôle dans la tâche et vérifier leur compréhension (« *Pour l'image B, il y a un niño qui parle à un otro niño, il dit TÚ comme en français ?* »). Dans la dernière partie de l'intervention, l'utilisation du français semble avoir donné de la confiance et permis aux élèves d'exprimer librement ce que, étant donné leur niveau, elles n'étaient pas en mesure d'exprimer en espagnol.

4.3 L'analyse globale de l'ART

Pour répondre au dernier objectif de ce projet, je réfléchirai sur le potentiel de l'approche pédagogique translinguistique dans l'enseignement de l'espagnol L3. Je dégagerai les forces et les limites de l'ART présentée, je proposerai des pistes d'amélioration pour sa conception ainsi que des recommandations pour la pratique enseignante.

4.3.1 Les forces et les limites

Cette ART présente des forces et des limites. En ce qui concerne ses forces, elle guide les élèves vers la prise de conscience de l'interaction du français et de l'espagnol. Elle leur fait

découvrir par eux-mêmes les similitudes et les différences entre leur L1 et la LE et les fait réfléchir consciemment sur ces deux langues en même temps. Le fait que les élèves soient actives, qu'elles s'impliquent dans leur propre apprentissage facilite celui-ci. Que les élèves travaillent en groupe et échangent leurs connaissances est aussi une des forces de cette activité. La dernière partie de l'activité, le retour en grand groupe et la production orale permettent à l'enseignant de s'assurer de l'utilisation correcte des différents pronoms.

Cette ART peut s'adapter à différents contextes plurilingues. Dans le cas des élèves hispanophones, dont le pourcentage augmente d'année en année dans nos écoles québécoises grâce aux politiques d'immigration, ceux-ci pourraient être regroupés à part. En faisant l'ART, ils discuteraient à propos des similarités et des différences entre l'espagnol et le français et ils pourraient alors améliorer leurs connaissances de cette LE.

Quelques élèves de première année de secondaire ont encore des lacunes en ce qui concerne le type de connaissances métalinguistiques nécessaires pour compléter l'ART. Il y en a qui ne savent pas encore ce qu'est un pronom personnel ou ne peuvent pas reconnaître un pronom de deuxième ou de troisième personne du singulier ou du pluriel. D'autres ne savent pas ce que signifient les termes « formel » ou « informel ». Alors, cette ART donne l'occasion à l'enseignant d'espagnol d'expliquer ou de clarifier certains de ses concepts qui pourront être réinvestis dans l'apprentissage d'autres langues.

La limite plus importante de cette ART concerne le contexte socioculturel. L'utilisation du tutoiement et du vouvoiement est la même pour l'espagnol⁶ et le français de la France et du reste des pays francophones, mais non pas pour le français du Québec, où le tutoiement est plus habituel. Tel que mentionné par une élève, là où le vouvoiement sera utilisé en espagnol, le tutoiement sera utilisé -ou toléré- en français québécois. Alors, pour surmonter cette limite et pour éviter des malentendus, l'enseignant pourrait sensibiliser les élèves à cette différence socioculturelle à travers

⁶ Usamos **tú** con amigos y familia. Es formal. Usamos **usted** con gente que no conocemos, o en el trabajo, con superiores. Es formal. (*Club Prisma, A1* p. 20) Voir figure 1.

la préparation d'une capsule vidéo ou simplement en choisir une parmi plusieurs qu'on trouve en ligne⁷.

Finalement, l'intervention a été réalisée une fois dans trois groupes classes différents avec une enseignante associée qui prenait en note les commentaires des élèves. Dans l'éventualité où je la referais, il serait intéressant de le faire dans un plus grand nombre de groupes classes et d'enregistrer les échanges plutôt que de recourir à la prise de notes, vu que plusieurs interventions peuvent avoir échappé à l'observateur et seraient ainsi insuffisantes pour rendre compte de toutes les interactions. Ainsi, je pourrais comparer les résultats et mieux évaluer la compréhension de l'utilisation des pronoms personnels en espagnol.

Dans le cadre de cette étude, il n'a pas été possible d'évaluer la rétention des concepts à moyen terme, car la charge de travail qui concernait mon stage 1 s'est terminée peu de temps après l'intervention. Cependant, pour examiner son effet sur l'acquisition des pronoms personnels sujets à moyen terme, ceci aurait été souhaitable.

4.3.2 Les pistes d'amélioration

Étant donné que l'intervention a été réalisée pour la première fois, plusieurs aspects pourraient être améliorés.

D'abord, il y a eu la question du choix des images. Pour certains élèves, l'image C portait à confusion. J'ai dû interrompre l'activité pour expliquer à toute la classe que, dans la photo, il y avait un docteur (peut-être psychologue) et non pas le père de l'enfant (d'où le choix du pronom *usted* ou *tú*). Par rapport à l'image D, celle des adultes en classe, une élève du groupe classe B a demandé s'il s'agissait d'adolescents ou d'adultes (d'où le choix de pronom *vosotros* ou *ustedes*). Il faudrait donc trouver des images plus faciles à interpréter.

⁷ À titre d'exemple, voici une courte vidéo intitulée « Hablar de TÚ 🧑 o USTED 🧑 - Cuándo hablar FORMAL » : <https://www.youtube.com/watch?v=i-oQKCzBbcc>.

Deuxièmement, dans la mise en commun finale, il serait préférable d'accorder à toutes les élèves la chance de s'exprimer, de donner des exemples et de faire des comparaisons avec leur L1, plutôt que demander de le faire à une porte-parole par équipe. C'était grâce à ses exemples concrets que plusieurs élèves ont démontré avoir fait le lien entre leur L1 et la LE et avoir compris dans quels cas utiliser chacun des pronoms personnels.

Par rapport à la dernière partie de l'intervention dans le groupe classe B, parce que je n'avais pas beaucoup de temps et pour éviter que les élèves ne fassent de faux liens, j'ai expliqué l'utilisation des pronoms en disant que :

Tu en français = *tú* en espagnol.

Vous en français = *usted, vosotros/as* ou *ustedes* en espagnol.

Il serait plus avantageux, pour s'assurer une meilleure compréhension, de laisser encore le temps de comprendre à celles qui ne l'ont pas encore fait, ou demander à une autre élève de l'expliquer, profitant ainsi des avantages de l'approche inductive mentionnée auparavant.

La dernière piste envisageable pour améliorer l'intervention serait d'éviter que l'enseignant réponde aux questions finales et de demander aux élèves de le faire par eux-mêmes.

4.3.3 Les recommandations pour la pratique enseignante

En tant qu'enseignant, cette ART pose le défi de guider et d'accompagner les élèves vers la prise de conscience des similitudes et des différences entre leur L1 et la LE, soit, de faire découvrir par eux-mêmes ces correspondances translinguistiques et de les faire réfléchir consciemment sur ces deux langues en même temps. Au fond, que les élèves s'impliquent dans leur propre apprentissage pour éventuellement pouvoir utiliser ces pronoms personnels de façon correcte, spontanée et autonome, reste l'objectif principal de l'activité proposée.

Quant au placement de l'ART dans une progression des apprentissages associés, et pour mieux exploiter l'activité, l'enseignant devrait s'assurer que les élèves comprennent la notion du pronom personnel sujet de deuxième personne et qu'ils les connaissent en français. Les élèves

devraient être capables de faire la différence entre une situation de communication formelle et informelle et de savoir quel type de situation de communication exige le tutoiement ou le vouvoiement. Finalement, il faudrait qu'ils connaissent les règles de genre et nombre en espagnol pour saisir la différence entre *usted* et *ustedes* et entre *vosotros* et *vosotras*.

Comme mentionné antérieurement, si ce n'est pas le cas, l'ART donne à l'enseignant l'opportunité d'introduire ces concepts soit en les expliquant lui-même, soit en demandant aux élèves qui maîtrisent ces notions de le faire.

4.4 Les effets de l'intervention sur le développement des compétences professionnelles

La conception et la mise en place de l'ART m'ont permis de développer les CP 3, 4 et 11 du référentiel des compétences (MELS, 2001). Tout d'abord, je me suis questionnée sur la façon d'enseigner l'utilisation des pronoms personnels sujets de deuxième personne en espagnol. À savoir, j'ai réfléchi à comment trouver une solution à des problèmes rencontrés dans ma pratique enseignante au cours des dernières années, et à comment améliorer ma pratique. Je me suis alors engagée « dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (CP11). J'ai réfléchi sur ma pratique, j'ai réinvesti les résultats de ma réflexion dans l'action et j'ai mené un projet pédagogique pour résoudre ces problèmes. J'ai aussi eu l'occasion d'échanger avec d'autres enseignants en formation et avec d'autres praticiens et chercheurs, en particulier lors du Colloque du Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique (CCERBAL) de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) à Ottawa (mai 2018). À l'aide de Nina Woll et de Pierre-Luc Paquet, j'ai présenté les résultats de ma recherche lors de ce colloque intitulé « Translanguaging : Opportunités et défis dans un monde globalisé ». Ceci m'a donné la possibilité de tenir des discussions enrichissantes et de recevoir des commentaires constructifs de la part d'un public informé.

Pour enseigner les pronoms personnels sujet en espagnol, j'ai décidé de créer une activité basée sur l'approche pédagogique translinguistique en ayant recours à la L1 de l'élève. Ceci était en lien avec le développement de la CP3 : concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. J'ai pris en considération que l'utilisation correcte des pronoms personnels en espagnol faisait partie des exigences ministérielles et j'ai appuyé le choix et le contenu de mon ART sur l'approche pédagogique translinguistique, soit, sur les données récentes de la recherche en didactique des langues.

Enfinement, j'ai mené cette ART en classe tel qu'énoncé dans CP4 : 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. J'ai créé les conditions pour que les élèves s'engagent dans la tâche en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives (leur niveau d'espagnol). J'ai encadré les apprentissages par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser le transfert des apprentissages, ce qui a été reflété dans les notes prises par l'enseignante associée (Annexe E). Enfin, je me suis assurée que L'ART habilitait les élèves à travailler en coopération (travail d'équipe). De cette façon, j'ai constitué des espaces de discussion et de négociation où les élèves ont mis leurs connaissances, leurs expériences et leurs habilités au contribution et au progrès des autres et où l'enseignant n'agissait pas comme la seule source de transmission des savoirs.

En conclusion, chacune des étapes de l'intervention m'a donné l'occasion de développer et d'améliorer les trois compétences professionnelles visées dans le cadre de cet essai.

CHAPITRE 5

CONCLUSION

L'objectif général de ce projet de recherche était d'explorer les effets d'une approche pédagogique translinguistique sur la compréhension du système des pronoms personnels sujets en espagnol chez des apprenants d'une classe débutante d'espagnol L3. De façon plus spécifique, et en m'appuyant sur la recherche actuelle, j'ai abordé la question sur l'utilisation de la L1 de l'apprenant au lieu de restreindre la pratique pédagogique à l'usage exclusif de la LE comme recommandé dans le PFÉQ (MELS, 2007). Ce dernier chapitre présente une réflexion sur les principales observations tirées de la mise en place de l'ART.

Le principe monolingue (Cummins, 2007) préconise la seule utilisation de la LE en classe, sans recours à la L1 de l'élève. Ceci est, par ailleurs, la recommandation du PFÉQ : éviter toute utilisation de la L1 des apprenants en classe, ou du moins l'utiliser le moins possible.

Or, la L1 des élèves (le français) a été employée dans le cadre de ce travail et de l'ART présentée, ce qui semble être contradictoire avec les suggestions du PFÉQ. Toutefois, mes observations indiquent que l'utilisation du français a permis aux élèves de s'expliquer le travail, de négocier leur rôle dans la tâche et de vérifier leur compréhension. Les discussions à l'intérieur des équipes étaient faites en français, de même que les échanges entre coéquipières, et elles semblent avoir contribué à la compréhension (totale ou partielle) de l'utilisation de chaque pronom. L'utilisation du français a également donné de la confiance aux élèves et leur a permis d'exprimer librement ce que, étant donné leur niveau, elles n'étaient pas en mesure d'exprimer en espagnol. Finalement, dans toutes les équipes et grâce aux exemples concrets (en français) sur l'utilisation de quelques pronoms, les élèves ont démontré une prise de conscience de l'interaction de leur L1 et de la LE ainsi qu'une compréhension du système des pronoms personnels sujets en espagnol. Bref, l'emploi de la L1 a permis aux élèves d'interagir entre elles et de mettre à profit leurs connaissances antérieures pour traiter et comprendre la nouvelle information.

En tant qu'enseignante, formée pour suivre la recommandation du PFÉQ selon laquelle les enseignants doivent s'en tenir à l'usage exclusif de la LE dans la salle de classe, j'ai constaté que l'utilisation stratégique du français, dans le cadre d'une approche pédagogique translinguistique, peut être bénéfique pour l'apprentissage. Certes, la LE demeure la langue à prioriser en classe, mais l'utilisation de la L1 peut elle aussi être avantageuse. À la suite de la mise en place de l'ART créée, je suis en mesure de prendre une décision éclairée et de porter un regard critique face à cette recommandation du PFÉQ. Plusieurs études suggèrent que les enseignants de langues étrangères au Québec perçoivent l'utilisation de la L1 de l'élève comme un échec : « Anecdotal evidence from pre-service ESL teachers in Quebec reflects the assumption that teachers who use English exclusively and at all times are doing their job properly while resorting to the students' native language is perceived as a failure » (Woll, 2020). Pourtant, l'intervention proposée et les avantages de l'utilisation de la L1 me mènent à considérer que la L1 des élèves peut être mise à profit dans des moments ponctuels, dirigés par un enseignant qui fait un choix éclairé et professionnel.

Des études ont été menées récemment sur la perception et les croyances des enseignants de langues étrangères sur l'utilisation de la L1 de l'élève en classe. Paquet et Woll (article soumis

pour publication) ont examiné les croyances d'enseignants mexicains et québécois concernant la recommandation de l'utilisation exclusive de la LE établie dans leurs programmes de formation respectifs. Les réponses des enseignants suggèrent que l'utilité d'avoir recours à la L1 est limitée aux situations où cette L1 est utilisée comme un véhicule (p. ex., pour donner des explications ou pour assurer la discipline) plutôt que comme une ressource. Dans une autre étude menée dans un programme d'anglais d'une université canadienne, Galante *et al.* (2020) ont abordé les défis de l'utilisation de la L1 et ont examiné les perceptions des enseignants sur la seule utilisation de la LE (approche pédagogique monolingue) par opposition à une instruction plurilingue, qui préconise l'utilisation de la L1 (approche pédagogique plurilingue). Ils concluent que « (...) teachers perceived plurilingual instruction as more beneficial than monolingual instruction given that it engaged students in using their entire repertoire and enabled them to enhance agency of their own learning » (Galante *et al.*, 2020, p. 23). Alors, la recherche actuelle ainsi que les avantages observés quant à l'utilisation de la L1 dans l'ART proposée m'ont amenée à m'éloigner des recommandations du PFÉQ en lien avec l'usage exclusif de la LE à des fins pédagogiques précises, particulièrement lorsque la L1 des élèves devient une ressource à l'apprentissage de la LE.

L'approche pédagogique translinguistique, faire découvrir aux élèves les correspondances entre leur L1 (le français) et la L3 (l'espagnol), a mené les élèves vers un niveau de réflexion, voire de compréhension, qui semble leur permettre de distinguer les pronoms personnels sujet en espagnol et de les utiliser correctement. Les correspondances translinguistiques semblent ainsi favoriser la compréhension de ce type d'apprentissages.

Finalement, dans le cadre de cette étude, je n'ai pas été en mesure de comparer les résultats obtenus dans un groupe classe qui a réalisé l'intervention avec un autre qui ne l'a pas fait. Il reste à savoir si les résultats obtenus avec cette approche pédagogique translinguistique sont plus avantageux que ceux obtenus à partir d'une approche pédagogique monolingue. De nouvelles pistes d'action et de discussion s'ouvrent ainsi aux enseignants des langues étrangères.

RÉFÉRENCES

- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 149-179.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bransford, J., & National Research Council (U.S.). Committee on Developments in the Science of Learning. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Brooks, F. B., & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77(2), 262–274.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cook, V. (2005). Basing teaching on the L2 user. Dans E. Llurda (dir.), *Non-native language teachers : Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp.47–61). New York: Springer.
- Cook V. (2007) The Goals of ELT. Dans J. Cummins et C. Davison (dir.) *International handbook of English language teaching*. Boston, MA : Springer International Handbooks of Education.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp.3-49). California state Department of Education.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. Dans E. Bialystok (dir.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70–89). Cambridge University Press.

- Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. Paper presented at TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Bogazici University, Istanbul, Turkey.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Déniz Hernández, M. (2004). The use of personal pronouns tú and usted in Canary Island Spanish. *Langage et société*, 108 (2), 91-102.
- Durgunoglu, A., & Verhoeven, L. (1998). *Literacy development in a multilingual context*. New York : Routledge.
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Abd Elkader, N., Wilkinson, C., Carozza, N., *et al.*, ... Vasic, J. (2020). English-only is not the way to go: Teachers' perceptions of plurilingual instruction in an English program at a Canadian university. *TESOL Quarterly Journal*.
- Geva, E., Cline, T., Ganschow, L., & Reason, R. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children—beliefs and research evidence. *Dyslexia*, 6(1), 13–28.
- Horst, M., White, J., & Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language Learning. *Language Awareness*, 8(3-4), 201-209.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The st. lambert experiment* (Ser. Newbury house series-studies in bilingual education). Newbury House.
- Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64–77.
- Macaro, E. (2005). *Teaching and learning a second language: A guide to recent research and its applications*. London : Bloomsbury Publishing PLC.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
Récupéré de

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS). (2007). *Espagnol, langue tierce*. Dans *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_espagnol-langue-tierce.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Espagnol, langue tierce*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_espagnol-langue-tierce_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011 b). *Progression des apprentissages. Espagnol langue tierce*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_espagnol-langue-tierce_2011.pdf
- Paquet, P-L., & Woll, N. (article soumis pour publication). Debunking student teachers' beliefs regarding the target language only rule. [Volume on Multilingualism and Third Language Acquisition]. Language Science Press.
- Talamas, A., Kroll, J. & Dufour, R. (1999) From form to meaning: Stages in the acquisition of second-language vocabulary. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(1), 45-58.
- Tammenga-Helmantel, M., Bazhutkina, I., Steringa, S., Hummel, I., & Suhre, C. (2016). Comparing inductive and deductive grammatical instruction in teaching German as a foreign language in Dutch classrooms. *System*, 63, 101–114.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the 11 in second and foreign language teaching, but... *Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 57 (4), 531–540.
- White, J., Munoz, C., & Collins, L. (2007). The his/her challenge: Making progress in a "regular" L2 programme. *Language Awareness*, 16(4), 278–299.
- Woll, N. (2018). Investigating dimensions of metalinguistic awareness: What think-aloud protocols revealed about the cognitive processes involved in positive transfer from L2 to L3. *Language Awareness*, 27(1-2), 167–185.
- Woll, N. (2020). Towards crosslinguistic pedagogy: Demystifying pre-service teachers' beliefs regarding the target-language-only rule. *Translanguaging as a challenge for language teachers (Special Issue)*. *System*, 92, 1-11.
- Yu, W. (2001). Direct method. Dans M. Byramet & Hu. A (dir.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (p. 176–178). New York, NY : Routledge.

ANNEXE A

Série de 8 images et 8 dialogues

Imagen A



Imagen E



Imagen B



Imagen F



Imagen C



Imagen G

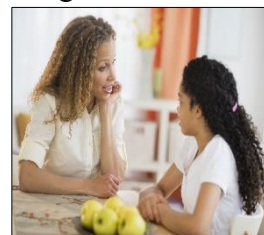


Imagen D



Imagen H



Diálogo 1

A -Hola Miguel, ¿cómo estás tú?

B- Muy bien, gracias.

Diálogo 2

A -Buenos días doctor, ¿cómo está usted?

B- Bien, gracias.

A- Yo no muy bien, tengo muchas preocupaciones...

Diálogo 3

A -Buenas tardes, ¿cómo está usted, señor Ramírez?

B- Bien, gracias. El trabajo, ¿está terminado?

Diálogo 4

A -Buen día chicos, ¿cómo estáis vosotros hoy?

B- Muy bien profesora.

Diálogo 5

A -Hola amigos, ¿cómo estáis vosotros?

B- ¡Genial!

A- ¿Vamos a jugar juntos?

Diálogo 6

A -Bienvenidos a nuestro primer curso de español, ¿cómo están ustedes esta tarde?

B- ¡ Muy bien, gracias !

Diálogo 7

A-Profesoras, ¿ustedes pueden ayudarme con estas tareas?

B-Sí, claro.

Diálogo 8

A-Hol Karina, ¿cómo te sientes tú esta tarde?

B-Bien mamá, pero un poco cansada

ANNEXE B

Association images-dialogues. Réponses correctes

<p>Imagen A</p> 	<p><u>Diálogo 3</u> A -Buenas tardes, ¿cómo está usted, señor Ramírez? B- Bien, gracias. El trabajo, ¿está terminado?</p>
<p>Imagen B</p> 	<p><u>Diálogo 1</u> A -Hola Miguel, ¿cómo estás tú? B- Muy bien, gracias.</p>
<p>Imagen C</p> 	<p><u>Diálogo 2</u> A -Buenos días doctor, ¿cómo está usted? B- Bien, gracias. A- Yo no muy bien, tengo muchas preocupaciones...</p>
<p>Imagen D</p> 	<p><u>Diálogo 7</u> A-Profesoras, ¿ustedes pueden ayudarme con estas tareas? B-Sí, claro.</p>
<p>Imagen E</p> 	<p><u>Diálogo 5</u> A -Hola amigos, ¿cómo estáis vosotros? B- ¡Genial! A- ¿Vamos a jugar juntos?</p>
<p>Imagen F</p> 	<p><u>Diálogo 6</u> A -Bienvenidos a nuestro primer curso de español, ¿cómo están ustedes esta tarde? B- ¡ Muy bien, gracias !</p>
<p>Imagen G</p> 	<p><u>Diálogo 8</u> A-Hol Karina, ¿cómo te sientes tú esta tarde? B-Bien mamá, pero un poco cansada.</p>
<p>Imagen H</p> 	<p><u>Diálogo 4</u> A -Buen día chicos, ¿cómo estáis vosotros hoy? B- Muy bien profesora.</p>

ANNEXE C

Ficha de información

Ejemplo : Par 1 (imagen A /diálogo3)

Hablante (*émetteur*) → ~~niño o adolescente~~/ adulto.

Destinatario del mensaje (*recepteur*) → ~~niño o adolescente/niños o adolescentes~~/ adulto/ adultos

Pronombre personal que identificas en el diálogo (*pronom personnel que tu identifies dans le dialogue*) → ~~tú/usted/vosotros/ustedes.~~

Pronombre que utilizarías en francés (*pronom que tu utiliserais en français*): vous.

Par 2 (imagen /diálogo)

Hablante → niño o adolescente/ adulto.

Destinatario del mensaje → niño o adolescente/niños o adolescentes/ adulto/ adultos.

Pronombre personal que identificas en el diálogo → tú/ usted/ vosotros/ ustedes.

Pronombre que utilizarías en francés: _____

ANNEXE D

Grilles d'observation de l'enseignante associée

Groupe classe A :

Fecha, período	24 de enero de 2018. 6 to período.
Participantes	SE C 1 B. 28 alumnas

Acciones de la pasante	Comentarios y acciones de las alumnas	Observaciones del profesor asociado						
Comienza con una revisión de la conjugación del verbo SER de forma oral.	Las alumnas participan	Las alumnas conocen bien la conjugación.						
Anota la información de la siguiente manera: Yo soy Tú eres Él/ella/usted es Nosotros somos Vosotros sois Ellos/ellas/ustedes son		La información visual resulta clara. Utiliza un color rojo para los pronombres personales y negro para los verbos.						
Pregunta qué es un pronombre personal sujeto.	Dos alumnas responden. Las respuestas son dadas en francés : <i>C'est le mot qui vient avec le verbe.</i> <i>C'est la personne qui fait le verbe.</i>							
Pregunta a toda la clase cuáles son los pronombres personales sujeto en español.	La respuesta es dada a coro y es correcta. Casi todas las alumnas participan.	Utilización de gestos para indicar a qué persona corresponde cada pronombre a medida que se lo nombra.						
Encuadra en la pizarra con color verde: <table border="1" data-bbox="381 1465 695 1696"> <tr><td>Yo</td></tr> <tr><td>Tú</td></tr> <tr><td>Él/ella/usted</td></tr> <tr><td>Nosotros</td></tr> <tr><td>Vosotros</td></tr> <tr><td>Ellos/ellas/ustedes</td></tr> </table>	Yo	Tú	Él/ella/usted	Nosotros	Vosotros	Ellos/ellas/ustedes		Información visualmente bien organizada.
Yo								
Tú								
Él/ella/usted								
Nosotros								
Vosotros								
Ellos/ellas/ustedes								
Pregunta: <i>¿YO es una persona o más de una persona?</i> Luego pregunta <i>¿es singular o plural?</i> Pregunta <i>¿es 1era, 2da o 3ra persona?</i>	Respuesta a coro: <i>singular.</i> Respuesta a coro: <i>primera.</i>	La pasante mantiene la atención de la clase.						

		Las alumnas manejan los conceptos de persona y número.
Pregunta: <i>¿TÚ es una persona o más de una persona?</i> Luego pregunta <i>¿es singular o plural?</i> Pregunta <i>¿es 1era, 2da o 3ra persona?</i>	Respuesta a coro: <i>singular.</i> Respuesta a coro: <i>segunda.</i>	Al mismo tiempo ella señala cada uno de los pronombres que están en la pizarra. La actividad es rápida y resulta dinámica.
Pregunta: <i>¿ÉL o ELLA es una persona o más de una persona?</i> Luego pregunta <i>¿es singular o plural?</i> Pregunta <i>¿es 1era, 2da o 3ra persona?</i>	Respuesta a coro: <i>singular.</i> Respuesta a coro: <i>tercera.</i>	
Pregunta: <i>¿USTED es una persona o más de una persona?</i> Luego pregunta <i>¿es singular o plural?</i> Pregunta <i>¿es 1era, 2da o 3ra persona.</i>	Respuesta a coro: <i>Singular.</i> Respuesta de algunas alumnas: <i>tercera</i>	
Pide que levante la mano quién piensa que es una tercera. Escoge una alumna que levanta la mano le pregunta <i>¿por qué?</i>	La alumna responde : <i>parce que ça se termine de la même façon que ÉL ou ELLA</i>	
Dice que en realidad USTED es una segunda persona « formal »	Una alumna levanta la mano para preguntar <i>¿qué es « formal »?</i>	
Pregunta a la misma alumna <i>¿a una amiga, le dices TÚ o USTED?</i>	Responde <i>TÚ.</i>	
Pregunta a la misma alumna <i>¿a tu profesora de español, le dices TÚ o USTED?</i>	Responde <i>USTED.</i>	
Anota en la pizarra: Amiga →TÚ →INFORMAL Profesora de español→ USTED →FORMAL		
Pregunta: <i>¿NOSOTROS o NOSOTRAS es una persona o más de una persona?</i> Luego pregunta <i>¿es singular o plural?</i> Pregunta <i>¿es 1era, 2da o 3ra persona?</i>	Respuesta a coro: <i>plural.</i> Respuesta a coro: <i>primera.</i>	Las alumnas conocen la diferencia masculino/femenino.
Pregunta: <i>¿VOSOTROS o VOSOTRAS es una persona o más de una persona?</i> Luego pregunta <i>¿es singular o plural?</i> Pregunta <i>¿es 1era, 2da o 3ra persona?</i>	Respuesta a coro: <i>plural.</i> Respuesta a coro: <i>segunda.</i>	
Pregunta: <i>¿ELLOS o ELLAS es una persona o más de una persona?</i>	Respuesta a coro: <i>plural.</i>	

Luego pregunta <i>¿es singular o plural?</i> Pregunta <i>¿es 1era, 2da o 3ra persona?</i>	Respuesta a coro: <i>tercera.</i>	
Pregunta: <i>¿USTEDES es una persona o más de una persona?</i> Luego pregunta <i>¿es singular o plural?</i> Pregunta <i>¿es 1era, 2da o 3ra persona?</i>	Respuesta a coro: <i>plural.</i> Respuesta a coro <i>segunda/ tercera</i>	
Dice que eso es lo que descubrirán con la próxima actividad.		
Pide que desplacen las mesas y formen grupos de 4 o 5 para la próxima actividad	Algunas alumnas se preguntan: <i>¿Vamos a jugar al juego de memoria de la semana pasada?</i> Otras responden: <i>no creo.</i>	La pasante no da aun el objetivo o las consignas de la actividad. Esto crea una cierta confusión.
Explica que no se trata del juego de memoria de la semana pasada. Anuncia el objetivo de la actividad: distinguir en qué situaciones utilizar TÚ, USTED, VOSTROS o USTEDES. Da oralmente las instrucciones de la actividad.		La pasante habla solamente en español con frases breves. No recurre a la traducción
Circula y resuelve dudas de las alumnas.	Trabajan en equipo. La mayoría de las alumnas hablan entre sí en francés. Una explica a otra : <i>Il faut matcher les dialogues avec les images, donc D-7.</i>	
	Una alumna pregunta a otra: <i>¿ La F c'est numéro 6 ou 4 ?</i> Respuesta : <i>Je crois que c'est 6 parce qu'il n'y a pas des chicos, ce sont des adultes.</i> Respuesta : <i>D'accord, donc 4 est H parce qu'il y a les chicos et la profesora, c'est VOSOTROSs.</i> Respuesta : <i>Oui, c'est ça.</i>	
Distribuye y pide a los a los grupos que completen la ficha de información. Proyecta el primer ejemplo. Circula a través de los equipos.		Las discusiones en los grupos se hacen en francés. Las alumnas participan bien.

<p>Terminada la actividad la pasante pregunta cuál es la forma de <i>TU</i> en español. Luego pregunta <i>¿TÚ es formal o informal?</i> Escribe:</p> <table border="1" data-bbox="245 470 794 575"> <tr> <th>Francés</th> <th>Español</th> <th></th> </tr> <tr> <td>tu</td> <td>tú</td> <td>Singular-informal</td> </tr> </table>	Francés	Español		tu	tú	Singular-informal												
Francés	Español																	
tu	tú	Singular-informal																
<p>Pide que mirando las fichas de información digan cuáles son las formas de <i>VOUS</i> en español y las anota. Pregunta: <i>¿USTED es formal o informal?</i> <i>¿VOSTROS es formal o informal?</i> <i>¿USTEDES es formal o informal?</i></p> <p>Escribe:</p> <table border="1" data-bbox="245 1012 857 1255"> <tr> <th>Francés</th> <th></th> <th>Español</th> <th></th> </tr> <tr> <td>vous</td> <td></td> <td>usted</td> <td>singular-formal</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>vosotros-vosotras</td> <td>plural-informal</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>ustedes</td> <td>plural-formal</td> </tr> </table>	Francés		Español		vous		usted	singular-formal			vosotros-vosotras	plural-informal			ustedes	plural-formal		
Francés		Español																
vous		usted	singular-formal															
		vosotros-vosotras	plural-informal															
		ustedes	plural-formal															
<p>Pregunta a toda la clase. <i>¿Una reunión de padres es formal o informal?</i></p>	<p>La gran mayoría levanta la mano. Las que no lo hacen parecen no haber comprendido la pregunta.</p>																	
<p>Da un ejemplo y dice « <i>Si yo hablo con la directora de la escuela, es formal, hay respeto hacia un superior. Si hablas con una amiga es informal, hay amistad</i> ».</p>		<p>Importancia de dar ejemplos. Muchos gestos para hacerse entender.</p>																
<p>Agrega al cuadro</p> <table border="1" data-bbox="245 1629 803 1871"> <tr> <th>Francés</th> <th>Español</th> <th></th> <th></th> </tr> <tr> <td>tu</td> <td>tú</td> <td>singular-informal</td> <td>AMISTAD</td> </tr> <tr> <td>vous</td> <td>usted</td> <td>singular-formal</td> <td>RESPETO</td> </tr> <tr> <td></td> <td>vosotros-vosotras</td> <td>plural-informal</td> <td>AMISTAD</td> </tr> </table>	Francés	Español			tu	tú	singular-informal	AMISTAD	vous	usted	singular-formal	RESPETO		vosotros-vosotras	plural-informal	AMISTAD		
Francés	Español																	
tu	tú	singular-informal	AMISTAD															
vous	usted	singular-formal	RESPETO															
	vosotros-vosotras	plural-informal	AMISTAD															

	ustedes	plural-formal	RESPE TO		
Pide a una alumna por grupo que diga en sus propias palabras, en francés o en español, o que den un ejemplo en qué casos se usan estos pronombres.				Nadie levanta la mano.	
Pone ejemplos concretos para ayudarlas: <i>Si yo hablo con una amiga le digo TÛ.</i> Va indicando cada uno de los pronombres que están en la pizarra y designa las alumnas que levantan la mano.				Respuesta : <i>A : Si je parle à mes amies j'utilise VOSOTRAS</i> <i>B : Si je parle à une enseignante je dis USTED</i> <i>C : Si je parle à plusieurs enseignants j'utilise USTEDES</i>	
Anuncia que va a decir una <i>Regla de oro, que funciona siempre y sin excepción.</i> <i>-USTED toma la misma forma que ÉL o ELLA</i> <i>-USTEDES toma la misma forma que ELLOS o ELLAS</i>					
<i>Entonces, ¿USTED es una segunda o tercera persona del singular?</i> <i>¿USTEDES es una segunda o tercera persona del plural?</i>				Repuesta de varias alumnas: <i>segunda.</i> Repuesta de varias alumnas: <i>segunda</i>	
Designa a una alumna para que explique, mirando el cuadro anterior, cuál es la diferencia entre el francés y el español.				<i>TU en français est TÛ en espagnol. VOUS en français est USTED, VOSOTROS o USTEDES en espagnol.</i>	
Agrega que USTED es una segunda persona singular, USTEDES una segunda persona plural.				Una alumna levanta la mano pregunta <i>je ne comprends pas quelle est la différence.</i>	
Explica que <i>la segunda persona singular s'utilise pour s'adresser à quelqu'un, à une personne. Ustedes s'utilise pour s'adresser à plus de deux personnes, donc deuxième personne du pluriel.</i>				La alumna agradece la explicación	La pasante recurre al francés
Da por terminada la actividad. Fin del período.					

Groupe classe B :

Fecha, período	30 de enero de 2018. 4 to período.
Participantes	SE C 1 B. 28 alumnas

Acciones de la pasante	Comentarios y acciones de las alumnas	Observaciones del profesor asociado	
Comienza con una revisión de la conjugación del verbo SER de forma oral.	Las alumnas participan	Las alumnas conocen bien la conjugación.	
Anota la información de la siguiente manera: Yo soy Tú eres Él/ella/usted es Nosotros somos Vosotros sois Ellos/ellas/ustedes son		La información visual resulta clara. Utiliza un color rojo para los pronombres personales y negro para los verbos.	
Pregunta qué es un pronombre personal sujeto de segunda persona.	. Una alumna levanta la mano y pregunta: <i>Le pronom c'est le déterminant ?</i>		
Responde : « <i>No, los pronombres personales son las palabras que se unan para dirigirse a otra persona o personas</i> »			
Pregunta a toda la clase cuáles son los pronombres personales sujeto en español. Los indica en la pizarra.	La respuesta es dada a coro y es correcta. Casi todas las alumnas participan.	Utilización de gestos para indicar a qué persona corresponde cada pronombre a medida que se lo nombra.	
Encuadra en la pizarra con un color verde: <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td>Yo Tú Él/ella/usted Nosotros Vosotros Ellos/ellas/ustedes</td> </tr> </table>	Yo Tú Él/ella/usted Nosotros Vosotros Ellos/ellas/ustedes		Información visualmente bien organizada.
Yo Tú Él/ella/usted Nosotros Vosotros Ellos/ellas/ustedes			
Pregunta: <i>¿YO es una persona o más de una persona?</i> Luego pregunta <i>¿es singular o plural?</i> Pregunta <i>¿es 1era, 2da o 3ra persona?</i>	Respuesta a coro: <i>singular.</i> Respuesta a coro: <i>primera.</i>	La pasante mantiene la atención de la clase. Las alumnas manejan los conceptos de persona y número.	
Pregunta: <i>¿TÚ es una persona o más de una persona?</i>	Respuesta a coro: <i>singular.</i>	Al mismo tiempo ella señala cada uno de los	

Luego pregunta <i>¿es singular o plural? Pregunta ¿es 1era, 2da o 3ra persona?</i>	Respuesta a coro: <i>segunda.</i>	pronombres que están en la pizarra. La actividad es rápida y resulta dinámica.
Pregunta: <i>¿ÉL o ELLA es una persona o más de una persona?</i> Luego pregunta <i>¿es singular o plural? Pregunta ¿es 1era, 2da o 3ra persona?</i>	Respuesta a coro: <i>singular.</i> Respuesta a coro: <i>tercera.</i>	
Pregunta: <i>¿USTED es una persona o más de una persona?</i> Luego pregunta <i>¿es singular o plural? Pregunta ¿es 1era, 2da o 3ra persona.</i>	Respuesta a coro: <i>singular.</i> Respuesta: <i>tercera</i>	Misma confusión que en el otro grupo. La pasante decide no solucionar la duda por el momento.
Dice que la respuesta correcta la descubrirán en el curso de hoy.		
Pregunta: <i>¿NOSOTROS o NOSOTRAS es una persona o más de una persona?</i> Luego pregunta <i>¿es singular o plural? Pregunta ¿es 1era, 2da o 3ra persona?</i>	Respuesta a coro: <i>plural.</i> Respuesta a coro: <i>primera.</i>	Las alumnas conocen la diferencia masculino/femenino.
Pregunta: <i>¿VOSOTROS o VOSOTRAS es una persona o más de una persona?</i> Luego pregunta <i>¿es singular o plural? Pregunta ¿es 1era, 2da o 3ra persona?</i>	Respuesta a coro: <i>plural.</i> Respuesta a coro: <i>segunda.</i>	
Pregunta: <i>¿ELLOS o ELLAS es una persona o más de una persona?</i> Luego pregunta <i>¿es singular o plural? Pregunta ¿es 1era, 2da o 3ra persona?</i>	Respuesta a coro: <i>plural.</i> Respuesta a coro: <i>tercera.</i>	
Pregunta: <i>¿USTEDES es una persona o más de una persona?</i> Luego pregunta <i>¿es singular o plural? Pregunta ¿es 1era, 2da o 3ra persona?</i>	Respuesta a coro: <i>plural.</i> Respuesta a coro <i>segunda/ tercera</i>	Misma confusión que en el grupo anterior.
Dice que eso es lo que descubrirán con la próxima actividad.		
Anuncia el objetivo de la actividad: distinguir en qué situaciones utilizar TÚ, USTED, VOSTROS o USTEDES. Pide que desplacen las mesas y formen grupos de 4 o 5 para la próxima actividad y da oralmente las instrucciones		La pasante habla solamente en español con frases breves. No recurre a la traducción
Circula. Responde a dudas de las alumnas.	Trabajan en equipo. La mayoría de las alumnas hablan entre sí en francés. Una dice a otra : <i>-On fait les images</i>	

	<p><i>à gauche et les dialogues à droite.</i></p> <p><i>-Le E c'est le 5 parce qu'il y a VOSOTROS, los amigos.</i></p> <p><i>-OK, d'accord</i></p>							
Distribuye y pide a los a los grupos que completen la ficha de información. Proyecta el primer ejemplo. Circula a través de los equipos.		<p>Las discusiones en los grupos se hacen en francés.</p> <p>Las alumnas participan bien.</p>						
	<p><i>Le par 2, on met niño o adolescente, puis destinataire niño o adolescente. Puis, TÚ en français TU.</i></p> <p><i>Comme en français je te dis TU.</i></p>							
	<i>-Oui, c'est correct.</i>							
<p>Terminada la actividad la pasante pregunta cuál es la forma de TU en español. Luego pregunta <i>¿TÚ es formal o informal?</i></p> <p>Escribe:</p> <table border="1"> <tr> <td>Francés</td> <td>Español</td> <td></td> </tr> <tr> <td>tu</td> <td>tú</td> <td>Singular</td> </tr> </table>	Francés	Español		tu	tú	Singular	<p>Una alumna pregunta : <i>Quelle est la différence entre formel et informel ?</i></p>	
Francés	Español							
tu	tú	Singular						
<p>Da un ejemplo y dice « <i>Si hablas con la directora de la escuela, es formal, hay respeto hacia un superior, si hablas con una amiga es informal, hay amistad. Cuando vas al doctor es formal, dices USTED, VOUS</i> »</p>	<p><i>La alumna responde : moi, à mon médecin je dis TU</i></p>							
<p><i>Está bien, pero en América Latina o en España al doctor le decimos USTED, no es nuestro amigo.</i></p>	<p>Responde OK</p>							
<p>Pide que mirando las fichas de información digan cuáles son las formas de VOUS en español y las anota.</p> <p>Pregunta:</p> <p><i>¿USTED es formal o informal?</i></p> <p><i>¿VOSTROS es formal o informal?</i></p>								

<p>¿USTEDES es formal o informal? Escribe:</p> <table border="1" data-bbox="245 405 781 646"> <tr> <th>Francés</th> <th>Español</th> <th></th> </tr> <tr> <td>vous</td> <td>usted</td> <td>singular-formal</td> </tr> <tr> <td></td> <td>vosotros-vosotras</td> <td>plural-informal</td> </tr> <tr> <td></td> <td>ustedes</td> <td>plural-formal</td> </tr> </table>	Francés	Español		vous	usted	singular-formal		vosotros-vosotras	plural-informal		ustedes	plural-formal										
Francés	Español																					
vous	usted	singular-formal																				
	vosotros-vosotras	plural-informal																				
	ustedes	plural-formal																				
<p>Pregunta a toda la clase. ¿Una reunión de padres es formal o informal?</p>	<p>La gran mayoría levanta la mano, pero hay varias alumnas que no levantan la mano, parecen no haber comprendido la pregunta.</p>																					
<p>Da un ejemplo y dice: <i>Si yo hablo con la directora de la escuela, es formal, hay respeto hacia un superior, si tú hablas con una amiga es informal, hay amistad.</i></p>																						
<p>Agrega al cuadro</p> <table border="1" data-bbox="245 1052 803 1360"> <tr> <th>Francés</th> <th>Español</th> <th></th> <th></th> </tr> <tr> <td>tu</td> <td>tú</td> <td>singular-informal</td> <td>AMISTAD</td> </tr> <tr> <td>vous</td> <td>usted</td> <td>singular-formal</td> <td>RESPETO</td> </tr> <tr> <td></td> <td>vosotros-vosotras</td> <td>plural-informal</td> <td>AMISTAD</td> </tr> <tr> <td></td> <td>ustedes</td> <td>plural-formal</td> <td>RESPETO</td> </tr> </table>	Francés	Español			tu	tú	singular-informal	AMISTAD	vous	usted	singular-formal	RESPETO		vosotros-vosotras	plural-informal	AMISTAD		ustedes	plural-formal	RESPETO		<p>Importancia de dar ejemplos. Muchos gestos para hacerse entender.</p>
Francés	Español																					
tu	tú	singular-informal	AMISTAD																			
vous	usted	singular-formal	RESPETO																			
	vosotros-vosotras	plural-informal	AMISTAD																			
	ustedes	plural-formal	RESPETO																			
<p>Pide a una alumna por grupo que diga en sus propias palabras, en francés o en español, o que den un ejemplo en qué casos se usan estos pronombres.</p>	<p>No obtiene respuestas.</p>																					
<p>Señala el cuadro anterior y dice: <i>TU en français = TÚ en espagnol.</i> <i>VOUS en français = USTED, VOSOTROS ou USTEDES en espagnol.</i></p>																						
<p>Pone ejemplos concretos para ayudarlas: <i>Si yo hablo con una amiga le digo TÚ.</i> Va indicando cada uno de los pronombres que están en la pizarra y designa las alumnas.</p>	<p>Respuesta : <i>A : Si je parle à Mme Siebert, j'utilise USTED</i> <i>B : À mes amies je dis VOSOTRAS</i></p>																					

Designa a una alumna para que explique, mirando el cuadro anterior, cuál es la diferencia entre el francés y el español.	<i>Pour TU, c'est pareil. Mais il y a trois mots pour le VOUS, si c'est singulier ou pluriel formel ou informel.</i>	
Anuncia que va a decir una Regla de oro, que funciona siempre y sin excepción. -USTED toma la misma forma que ÉL o ELLA -USTEDES toma la misma forma que ELLOS o ELLAS		
Entonces, ¿USTED es una segunda o tercera persona del singular? ¿USTEDES es una segunda o tercera persona del plural?	Repuesta de varias alumnas: <i>Segunda.</i> Repuesta de varias alumnas: <i>segunda</i>	
	Una alumna levanta la mano pregunta <i>je ne comprends pas quelle est la différence</i>	
Explica que « <i>la segunda persona s'utilise pour s'adresser à quelqu'un, à une personne. Ustedes s'utilise pour s'adresser à plus de deux personnes. La tercera persona está ausente, no está implicada en el diálogo</i> »	La alumna agradece la explicación	La pasante recurre al francés
Da por terminada la actividad. Fin del período.		

Grupo C. Notas y observaciones

Fecha, período	1 de febrero de 2018. Tutorado
Participantes	SE C 2 B. 1 alumna

- Ningún problema en distinguir un contexto de comunicación formal de uno informal.
- Conoce el sistema de pronombres personales en francés y en español.
- Hace la primera y la segunda parte de forma correcta y sin hacerme preguntas
- « *Ah c'est comme en Belgique* ». « *C'est comme le français de la Belgique* ».
- *Si en espagnol j'utilise le pronom VOUS, je dis USTED pour le singulier et USTEDES ou VOSOTROS pour le pluriel.*

ANNEXE E

Notes et observations

Groupes classe A et B

- ¿ Las alumnas saben qué es un pronombre personal sujeto ? En español/ en francés.

Para evitar entrar en explicaciones más complejas, definí «*pronombre personal sujeto (segunda persona : palabras para dirigirse a otra persona o persona* ».

- Importancia de diferencias género y número (usted/ustedes, vosotros/vosotras).

Lo manejan bien.

- Algunas alumnas no saben lo que significan los términos «formal» o «informal». Utilizar ejemplos simples y concretos. Me referí a la amistad y el respeto.
- Si no pueden distinguir una situación de comunicación formal de una situación de comunicación informal, no sabrán en qué casos corresponde o no tutearse.
- No todas saben exactamente qué es una segunda o una tercera persona del singular o del plural.
- ¿Debo enseñar estos conceptos en clase de español o le corresponde al profesor de francés?
- Me olvidé de enunciar el objetivo en el primer grupo. Esto creó confusión. No olvidarlo en el futuro.
- Preguntas que me hicieron grupo A:

-Donc, USTED c'est comme une madame ou un monsieur ?

-Pour l'image B, il y a un niño qui parle à un otro niño, il dit T Ú comme en français ?

Dans le F et le H, la différence c'est le destinarios niños o adolescentes y adultos ?

- Imagen C resultó confusa. Tuve que interrumpir la actividad para explicar a toda la clase que es un doctor (puede ser un psicólogo) y no el padre del niño. Cambiar la imagen por una más clara.
- Imagen D de los adultos en clase, un grupo preguntó ¿ son adolescentes o adultos ?

- Preguntas de las alumnas grupo B:

-L'image C, c'est le père ?

-No, es un doctor.

-¿ OK, on dit TÚ ou USTED ?

-USTED

-Dans l'image D, c'est l'étudiant qui parle à las profesoras qui sont des adultes ?

-Oui

-Donc, c'est USTEDES ?

- Importancia de darles el espacio para que pongan ejemplos concretos utilizando el francés. Los ejemplos concretos sirvieron a varias alumnas para relacionar la información con el francés y a entender en qué casos utilizar cada pronombre
- Explicación final. ¿Hubiera sido mejor darles más tiempo para comprender en lugar de dar yo misma los ejemplos? ¿Pedirle a una compañera que lo explique? ¿Retomar todo el próximo período?
- Importancia del contexto sociocultural. El tuteo de usted parece ser el mismo en el español peninsular y en el francés de Francia, pero no así en el francés de Quebec. En Quebec el tuteo parece estar más aceptado.