

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
JUAN CAMILO DUQUE PUERTA

IMPLANTATION D'UNE SÉQUENCE DE COURTES ACTIVITÉS ORALES
BASÉES SUR LA GRAMMAIRE ENSEIGNÉE EN ESPAGNOL L3

AOÛT 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX	III
LISTE DES ABREVIATIONS	IV
REMERCIEMENTS	V
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 PLACE DE L’ENSEIGNEMENT DE L’ESPAGNOL AU QUÉBEC	1
1.2 EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE.....	3
1.3 ENSEIGNER LA COMMUNICATION ORALE EN LANGUE TIERCE	4
1.4 PROBLÈME	5
1.5 PORTÉE PRATIQUE ET THÉORIQUE	6
CHAPITRE II – CADRE DE RÉFÉRENCE.....	8
2.1 LA MÉMOIRE	8
2.1.1 MÉMOIRE À COURT TERME	8
2.1.2 MÉMOIRE DE TRAVAIL.....	9
2.1.3 MÉMOIRE À LONG TERME.....	9
2.2 MÉMOIRE ET CHARGE COGNITIVE	10
2.3 MÉMOIRE ET TRANSFERT	11
2.4 MÉMOIRE, TRANSFERT ET CHARGE COGNITIVE EN APPRENTISSAGE DES LANGUES TIERCES	11
2.5 ENSEIGNER LA COMMUNICATION ORALE EN LANGUE TIERCE	12
2.6 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	14
CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE.....	16
3.1 CONTEXTE ET PARTICIPANTS	16
3.2 INTERVENTION.....	16
3.3 INSTRUMENTS	18
3.3.1 GRILLES D’ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION ORALE DES ÉLÈVES	18
3.3.2 GRILLE D’ANALYSE DES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION ORALE	19
3.4 DÉROULEMENT ET CUEILLETTE DES DONNÉES	19
3.5 PLAN DE TRAITEMENT ET D’ANALYSE DES DONNÉES.....	20
CHAPITRE IV – RÉSULTATS ET ANALYSE.....	22
4.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	22
4.1.1 ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION ORALE DES ÉLÈVES	22
4.1.2 QUALITÉS DES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION ORALE	24
4.2 ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES CP3 ET CP11	25
4.3 PISTES PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES.....	28
CHAPITRE V – SYNTHÈSE ET CONCLUSION.....	30
5.1 RÉSUMÉ DE L’INTERVENTION	30
5.2 REGARD CRITIQUE SUR L’INTERVENTION.....	31
5.2.1 ANALYSE GLOBALE DE L’INTERVENTION	31
5.2.2 LIMITES.....	32
5.2.3 PISTES D’AMÉLIORATION DE L’INTERVENTION.....	33
ANNEXES	35
LISTE DES RÉFÉRENCES.....	38

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Grille d'analyse de la qualité des activités de communication orale

Tableau 2 : Tableau de planification des activités en classe

Tableau 3 : Résultats des élèves

Tableau 4 : Qualités des activités de la communication orale réalisées lors de l'intervention

LISTE DES ABREVIATIONS

- L1 Langue maternelle
- L2 Deuxième langue (étrangère)
- L3 Troisième langue (étrangère)
- LÉ Langue étrangère
- MCT Mémoire à court terme
- MDT Mémoire de travail
- MLT Mémoire à long terme
- PFÉQ Programme de formation de l'école québécoise
- TCC Théorie de la charge cognitive

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier d'abord et avant tout ma directrice d'essai, Mme Mariane Gazaille, pour ses conseils et commentaires toujours si pertinents et opportuns. Son aide et sa façon de me guider tout au long de cet essai ont fait de la rédaction de ce document un travail beaucoup plus aisé.

Je remercie aussi mes parents, qui ont été un support inestimable tout au long de mes études; ils ont été une inspiration pour pousser mes études aussi loin. Merci à ma douce moitié et à nos enfants pour le support, la patience, le sacrifice et la compréhension.

Merci à tous les professeurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui ont fait partie de mon cheminement et ont contribué à ma croissance professionnelle et personnelle.

Finalement, merci à la direction pédagogique du Collège Charlemagne pour l'opportunité et la flexibilité qui m'ont permis d'entreprendre mes études de maîtrise à un rythme raisonnable. Un grand merci aussi à mes élèves, sans qui cet essai n'aurait pas eu lieu; merci pour leur émerveillement pour cette belle langue et le travail réalisé à chaque cours d'espagnol.

À vous tous : merci mille fois!

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre de cet essai présente le contexte d'enseignement à l'étude. Il débute avec mon expérience professionnelle pour situer la problématique et aider à mieux comprendre ce qui motive cet essai. Il discute ensuite de l'enseignement de l'espagnol langue tierce au Québec, tel que proposé par le Programme de Formation de l'École Québécoise (PFÉQ). Par la suite, j'explique la pertinence de cet essai en abordant les plans social, économique et scientifique. Le chapitre I se termine avec l'énoncé de la question générale qui guidera le présent travail.

1.1 Place de l'enseignement de l'espagnol au Québec

La communication orale est à la base de la socialisation. L'espagnol est une langue qui est actuellement très importante à l'échelle mondiale. Selon le document *El español en el mundo* (Instituto Cervantes, 2021), l'ensemble d'utilisateurs potentiels de la langue espagnole dépasse les 591 millions de personnes, ce qui représente 7,5 % de la population mondiale. Le document mentionne aussi que l'espagnol aussi bien que le français et le chinois mandarin obtiennent la deuxième place dans la classification des langues étrangères les plus étudiées au monde. Au Québec, l'importance de la langue espagnole est aussi considérable :

La connaissance de la langue espagnole représente un outil précieux à différents égards. Elle donne accès aux réalités et aux richesses culturelles des nombreux pays où elle est couramment utilisée et facilite les échanges avec les locuteurs de cette langue. Elle peut aussi s'avérer fort utile au moment de se trouver un emploi, au Québec ou ailleurs, en raison notamment de l'accroissement des échanges commerciaux avec les pays hispanophones. Enfin, son apprentissage peut satisfaire le simple plaisir de découvrir une nouvelle langue. (PFEQ, 2018, p. 1).

Les élèves qui apprennent l'espagnol en secondaire I (et en secondaire II dans le cas de l'école où je travaille) pourront s'en servir dans un futur somme tout assez proche, car les

langues étrangères sont un atout dans n'importe quel emploi. Les jeunes candidats qui parlent une troisième langue en plus des deux langues officielles du Canada s'avèrent, dans les faits, plus attrayants pour un employeur. Du point de vue économique, le fait de savoir communiquer correctement en espagnol peut ouvrir des portes aux futurs travailleurs – les élèves d'aujourd'hui – sur le plan professionnel, car la maîtrise de cette langue constitue un élément attirant dans leur CV pour un futur employeur à l'étranger, par exemple.

De sorte à former le citoyen de demain, le PFEQ (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec, 2018) propose un programme pour l'enseignement de l'espagnol, langue tierce composé de trois compétences : 1. Interagir en espagnol, 2. Comprendre des textes variés en espagnol et 3. Produire des textes variés en espagnol. Le but du PFEQ (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec, 2018) en espagnol L3 est d'amener les élèves à communiquer avec aisance dans une situation réelle de conversation. Pour arriver à ce but, l'élève doit maîtriser des connaissances de base en grammaire et parvenir à les utiliser automatiquement lors d'une situation de communication orale. Toutefois,

Apprendre à interagir en espagnol au Québec constitue un défi, car comme cette langue n'y est pas très répandue, les modèles sont rares et les occasions de la pratiquer sont quasi inexistantes. Pour interagir, il faut d'abord comprendre le sens de ce qui est exprimé par l'interlocuteur, ce qui représente en soi une première difficulté lorsqu'on commence l'apprentissage d'une langue, et être capable de s'exprimer à son tour de façon spontanée. (PFEQ, 2018, p. 13)

Le PFEQ (2018) prône que l'élève doit atteindre des objectifs concrets lors de la première année d'espagnol au secondaire en lien avec la compétence 1 Interagir en espagnol, par exemple des « questions simples et concrètes liées à la vie personnelle et quotidienne de l'élève », avec des contextes « familier[s] et connu[s] de l'élève [et des] messages au contenu limité et connu d'avance de l'élève ». Les interactions sont « plus ou moins spontanées, très simples et de durée très limitée [avec des] réalisations langagières peu nombreuses ». Finalement, les élèves devront être en mesure d'utiliser des « structures grammaticales de base dans des phrases simples [et un] vocabulaire élémentaire limité à une situation précise » (PFEQ, 2018, p. 13).

1.2 Expérience professionnelle

Je travaille avec des élèves de secondaire I et II âgés de 12 à 14 ans. La plupart du temps, j'observe que les connaissances langagières enseignées en classe ne participent pas au développement de la communication orale, mais qu'elles demeurent plutôt des connaissances isolées qui ne sont mobilisées ou mémorisées que pour fins d'évaluation (p. ex., examen de grammaire ou présentation orale). En apprentissage des langues étrangères, la pratique est primordiale pour développer la communication orale (Chartrand, 2000). J'enseigne l'espagnol langue tierce et les élèves n'ont que 3 périodes de 45 minutes par cycle et tout le travail se fait en classe (à l'endroit où je travaille on minimise les devoirs à faire à la maison dans le cours d'espagnol). Bref, je trouve que les élèves reçoivent beaucoup trop de matière (curriculum chargé) et n'ont pas assez de temps pour pratiquer et acquérir réellement les connaissances prescrites dans le Programme et réellement développer la compétence de communication orale. Quand j'enseigne la nouvelle matière au début d'un nouveau chapitre, en suivant le PFÉQ (2018), il me semble que les élèves n'ont pas eu le temps d'intérioriser la matière précédente et que cette matière puisse être réinvestie efficacement plus tard.

En lien avec le PFEQ (2018), mon but en tant qu'enseignant d'espagnol langue tierce est que l'élève (finissant son secondaire I) puisse avoir une conversation simple où il comprend et se fait comprendre aisément dans une situation réelle. De façon à promouvoir un apprentissage efficace de la LÉ, je cherche à amener mes élèves à utiliser correctement les verbes réguliers à l'oral, comme en un processus automatisé, sans avoir recours au livre. Il faut aussi que je leur enseigne à faire de courtes phrases par eux-mêmes et d'articuler un discours simple à l'aide des connaissances (grammaire et vocabulaire) apprises en classe. Or, malgré mes enseignements explicites et implicites en grammaire ou en vocabulaire, mes élèves éprouvent toujours de la difficulté à réinvestir les connaissances langagières enseignées lorsqu'arrive le moment de s'exprimer à l'oral. Bref, mes élèves ne me semblent tout simplement pas intégrer à long terme la matière que je leur enseigne.

1.3 Enseigner la communication orale en langue tierce

Enseigner la communication orale est le but ultime des enseignants de langue tierce, et pourtant, cela représente aussi leur plus grand défi. Au Québec, l'enseignement de n'importe quelle matière dans le système éducatif est encadré dans une structure spécifique qu'il faut respecter dont un certain nombre d'évaluations par compétence, des dates limites, un nombre limité d'années d'enseignement de la langue au secondaire, écoles avec ou sans un programme international, nombre de périodes de cours par cycle limité, devoirs à la maison permis ou non par l'établissement. Si l'acquisition d'une langue est déjà un défi en soi, lesdites contraintes augmentent le niveau de difficulté autant pour l'enseignant que pour l'apprenant.

Pour enseigner la communication orale, l'enseignant de langue tierce peut recourir, entre autres, à des notions simples de grammaire. Sans grammaire, la communication orale court le risque d'être peu compréhensible (Chartrand, 2000). L'enseignant enseigne aussi du vocabulaire dans le but d'établir un champ lexical de base qui servira à la construction de phrases et du message par l'élève. Dans le même ordre d'idées, la compréhension de lecture et la lecture à voix haute sont également utilisées pour enseigner la communication orale, cela permettant de voir les structures syntaxiques et de pratiquer la prononciation. En d'autres mots, l'enseignement-apprentissage des trois composantes langagières (grammaire, vocabulaire et prononciation) se révèle tout aussi important que la pratique des habiletés pour que l'élève arrive à communiquer à l'oral correctement. Or, beaucoup d'enseignants affirment que « les élèves ne réussissent pas à transférer les apprentissages » de façon souhaitable en LÉ (Lafontaine, 2018, p.129).

Selon Mestour (2019), la mémoire joue un rôle primordial dans l'apprentissage de langues étrangères. En fait, la mémoire

représente l'ingrédient essentiel de tout apprentissage [...]. Mémoriser n'est pas seulement enregistrer des informations. [Mémoriser c]'est assimiler des connaissances pour les mobiliser et les réutiliser. C'est un acte complexe qui suppose une activité inconsciente de l'apprenant dans le fait de garder une information reçue par l'enseignant et la restituer lorsque la situation le préconise. (Mestour, 2019, p. 42)

Sur le plan scientifique, connaître comment fonctionne la mémoire et mieux comprendre son rôle dans le développement de la communication orale en langue tierce permettra de mieux guider l'élève vers le but désiré, soit, dans le cadre du présent essai, l'optimisation du développement de la communication orale.

1.4 Problème

Communiquer à l'oral en L2, L3 ou LÉ au niveau débutant est toujours un défi. Certes, selon mon expérience du moins, les élèves parviennent à bien, voire à très bien performer lors des présentations orales. Or le but n'est pas seulement d'avoir des bonnes notes en présentation orale mais bien d'interagir en espagnol. À cet effet, mon but est que les élèves puissent communiquer – en opposition à présenter – en espagnol, même si ce n'est que dans des situations spécifiques comme se présenter, se décrire ou parler de leur routine. Je voudrais que leurs acquis restent dans leur mémoire de façon permanente pour qu'ils puissent utiliser et réinvestir automatiquement à l'oral les notions de grammaire apprises en classe. De façon à communiquer oralement de manière aisée, même avec seulement la base en grammaire ou en vocabulaire, l'élève doit mobiliser et (ré)utiliser les connaissances acquises en classe lors d'une situation de communication orale spontanée. Mes élèves, âgés entre 12 et 14 ans, ont 2 heures et 15 minutes d'espagnol par cycle. Pendant ce temps, ils étudient toutes les compétences de langue tierce visées par le PFÉQ (2018) dans le but d'élargir leurs horizons avec une nouvelle langue. Je me rends compte très souvent que la mémorisation des contenus grammaticaux appris en classe par les élèves n'est efficace que temporairement, avec, comme objectif une bonne note au bulletin plutôt que l'optimisation de la communication orale. Travailler le processus de mémorisation différemment, de façon plus consciente, est donc essentiel pour que les élèves puissent profiter de la matière des cours d'espagnol tout en conservant les connaissances acquises pour ainsi les réinvestir lors d'une situation de communication réelle. La question générale de l'essai s'annonce en conséquence comme suit : Comment favoriser le réinvestissement des éléments grammaticaux enseignés en classe dans des situations de communication orale ? Formulé du point de vue de mon développement professionnel, l'objectif général de l'essai s'énonce

dès lors : évaluer et réfléchir sur ma pratique professionnelle comme suite à l'implantation d'activités de communication orale basées sur la grammaire enseignée durant mes cours d'espagnol L3.

1.5 Portée pratique et théorique

Mon intervention consiste à proposer de courtes activités de communication orale qui s'effectueront de façon fréquente et régulièrement tout le long de la période ciblée à l'intérieur de mon stage. Ces activités ont comme objectif de mettre de l'emphase sur la pratique de la communication orale pour que, lors d'une conversation naturelle, l'élève possède davantage d'outils.

À la lumière des compétences professionnelles (CP) du guide de la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001), cette intervention devrait influencer la CP11 *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*, et, plus précisément la composante 11.3 *Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action*. Un des buts de mon intervention est de remettre en question ma propre pratique et d'analyser comment mes actions professionnelles ont un impact tangible non seulement dans l'apprentissage des élèves mais aussi sur mon propre développement comme enseignant d'espagnol L3. Je veux modifier légèrement ce que je fais en classe en travaillant un aspect de la langue (la communication orale) plus en profondeur pour évaluer par la suite s'il y a une amélioration à moyen terme. Voyant les résultats de mon intervention je serai capable de réfléchir et d'analyser si mes décisions ont des résultats satisfaisants ou positifs.

Mon intervention vise aussi à développer ma 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*. Enseigner exige, logiquement, la planification des situations d'apprentissage pour avoir un canevas clair des étapes que je suis lors du déroulement du cours. Mais si on regarde en détail la CP3, la composante 3.5 parle de *Choisir des approches didactiques*

variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation. C'est exactement ce que je vise avec mon intervention. Je veux trouver des approches différentes à ce que j'ai déjà utilisé en classe pour aborder une problématique que je trouve récurrente dans ma pratique professionnelle.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce cadre de référence a comme objectif d'expliquer de façon concise les principaux éléments qui ont une importance décisive lors de l'apprentissage de l'espagnol langue tierce. À cet effet, le chapitre II s'intéresse à la mémoire, la charge cognitive, le transfert en enseignement de l'oral en langue tierce et les stratégies de mémorisation en apprentissage des langues tierces. Le chapitre II se termine en annonçant les objectifs spécifiques de l'essai.

2.1 La mémoire

« La mémoire est différente en fonction du nombre de langues parlées, car les connaissances ne sont pas les mêmes et leur volume est différent » (Jeanblanc, 2018). La mémoire est un concept complexe. Xavier Alario, chercheur en psychologie cognitive, affirme dans une entrevue pour le quotidien *Le point* que l'apprentissage des langues étrangères est étroitement lié à la mémoire. La mémoire est « la fonction qui nous permet d'intégrer, conserver et restituer des informations pour interagir avec notre environnement. Elle rassemble les savoir-faire, les connaissances, les souvenirs » (Inserm, 2017). Il existe trois types de mémoire : la mémoire de travail, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Je les décris brièvement ici dessous.

2.1.1 Mémoire à court terme

La MCT est celle qui permet à une personne de garder une quantité d'information limitée (soit autour de 7 éléments) dans le cerveau pendant une très courte période (moins d'une minute) et de la récupérer pendant ce délai (France Alzheimer, 2021). Cowan (2008) propose que : « Like Atkinson and Shiffrin, I take it to reflect faculties of the human mind

that can hold a limited amount of information in a very accessible state temporarily » (p. 2).

2.1.2 Mémoire de travail

La MDT permet à l'individu d'emmagasiner de l'information et en même temps d'exécuter une tâche complexe. La mémoire de travail est sollicitée en permanence : c'est elle qui permet par exemple de retenir un numéro de téléphone le temps de le noter, ou de retenir le début d'une phrase le temps de la terminer. Elle utilise une boucle phonologique (répétition mentale), qui retient les informations entendues, et/ou un calepin visuospatial, qui conserve les images mentales.

Le site neuronup.fr présente une distinction intéressante entre la MCT et la MDT :

bien que les deux types de mémoire soient caractérisés par une courte durée de stockage et d'activation de l'information dans la conscience, la mémoire de travail ajoute une manipulation à cette information, c'est-à-dire qu'elle la transforme ; établit des relations entre les différentes données qu'il manipule, en les intégrant également aux informations stockées dans la mémoire à long terme, de telle sorte que, comme nous l'avons dit, il permette d'effectuer des processus cognitifs importants tels que la compréhension du langage et le raisonnement. (Garcia Perez, 2021).

2.1.3 Mémoire à long terme

La mémoire à long terme retient un nombre illimité d'informations pendant une durée prolongée qui peut aller au-delà d'une dizaine d'années. Il en existe trois types : la mémoire épisodique, qui fait référence à des souvenirs d'évènements vécus ; la mémoire sémantique, qui a trait aux connaissances encyclopédiques et la mémoire procédurale, qui inclut les savoir-faire, les gestes habituelles de tous les jours (The human memory, 2022).

2.2 Mémoire et charge cognitive

Selon Debie et al. (2013), la théorie de la charge cognitive (TCC) propose que :

Le traitement et la mémorisation de l'information reposent sur deux systèmes interdépendants, la mémoire de travail (MDT) qui permet d'opérer des traitements sur l'information et la mémoire à long terme (MLT) qui permet le stockage de celle-ci. La MDT permet également de rappeler les informations stockées en MLT sous forme de schémas (regroupement). (p. 1)

Ces mêmes auteurs disent aussi que la TCC distingue trois types de charge : la charge intrinsèque, la charge extrinsèque et la charge pertinente. La charge intrinsèque correspond à la quantité d'éléments à traiter, c'est-à-dire à la tâche à effectuer proposée par l'enseignant. La charge extrinsèque fait référence à la manière dont l'information est présentée et elle peut être manipulée par l'enseignant afin de libérer la MDT et faciliter le processus d'apprentissage de l'élève. Finalement, la charge pertinente correspond aux « processus supplémentaires qui ne peuvent être mis en œuvre que si les ressources disponibles en MDT sont suffisantes » (Debie et al., 2013, p. 2).

Concrètement, la charge intrinsèque ferait, par exemple, référence à la quantité de connaissances déclaratives tel que le vocabulaire des animaux en espagnol (*perro, gato, vaca, jirafa, elefante*) ou les six terminaisons de la conjugaison des verbes réguliers au présent. La façon de présenter ces connaissances déclaratives représente la charge extrinsèque. Cette dernière est affectée par des facteurs tels que le bruit, la capacité de l'élève à se concentrer en classe, le nombre d'activités qui se font en même temps en classe, la motivation ou la quantité d'information à traiter en même temps par l'élève. Dans le but de faciliter, justement, le traitement de l'information et des connaissances par l'apprenant, l'enseignant doit travailler et manipuler la charge extrinsèque pour favoriser l'assimilation des connaissances et éviter la dissociation de l'attention. « L'effet de “ dissociation de l'attention ” se produit quand les sujets doivent traiter des sources d'information multiples dont l'intégration doit être opérée mentalement afin que le sens puisse être inféré du matériel présenté » (Tricot, 1998, p. 44). « Selon la théorie de Sweller (1988), la façon de présenter l'information a une influence sur la charge et détermine, en conséquence, si la personne retient l'information ou devient surchargée et ne la retient pas » (TA à l'école,

2014). Une stratégie efficace pour arriver à ce but est de réduire la charge extrinsèque le plus possible pour que la charge cognitive soit limitée à l'essentiel.

2.3 Mémoire et transfert

Le transfert est le processus d'apprentissage auquel les élèves font appel pour trouver des liens entre deux sujets différents, que ce soit dans la même matière ou entre matières différentes. Selon Sousa (2002), le transfert comporte 2 parties : le transfert des connaissances antérieures dans l'apprentissage du nouveau contenu et le transfert des connaissances déjà acquises par l'élève dans des situations d'apprentissage futures. La facilité avec laquelle l'élève peut faire des associations entre les deux sujets détermine le succès du transfert. La mémoire est grandement sollicitée dans le processus de transfert puisqu'elle permet d'entreposer les informations à court et à long terme. Le transfert fait en sorte que les apprentissages classés dans la mémoire à long terme et ceux classés dans la mémoire à court terme coïncident dans la mémoire de travail pour donner du sens complémentaire à l'ensemble des apprentissages et que, en même temps, ce nouvel apprentissage enrichi soit prêt pour son utilisation dans le futur. Le contexte – qui inclut *nécessairement les tâches d'apprentissage* – dans lequel les élèves apprennent exerce une grande influence sur ce processus. Sousa (2002) propose que si les élèves ne voient pas l'utilité pratique de la nouvelle connaissance dans le futur, voire dans un futur immédiat, ils vont moins prêter attention à la matière et le processus de transfert sera beaucoup plus limité.

2.4 Mémoire, transfert et charge cognitive en apprentissage des langues tierces

Pour apprendre une langue, l'apprenant fait des associations entre différentes connaissances et différents sujets pour former un réseau en mémoire à long terme. Ainsi, l'élève créera les automatismes (structure de la phrase, conjugaison, concordance, etc.) recherchés pour arriver à former des phrases logiques sans recours à un manuel ou à

d'autres ressources externes. Des aspects du contexte d'apprentissage comme l'enseignant, la motivation, la langue maternelle peuvent affecter le transfert de manières différentes (Sousa, 2022). Un des aspects les plus importants en enseignement d'une langue tierce est de recourir à des façons variées et efficaces pour favoriser la mémorisation des apprentissages par les élèves (Bonwell et Eison, 1991, p. 5).

2.5 Enseigner la communication orale en langue tierce

Il existe différentes façons de travailler la mémorisation des apprentissages en enseignement des langues secondes, tierces ou étrangères. Les activités de pratique orale avec simulations de situations réelles s'avèrent toujours un outil essentiel car elles représentent des vraies conversations dans la vie de tous les jours. Simuler un supermarché pour pratiquer le vocabulaire des aliments ou une émission de cuisine pour pratiquer l'impératif sont le genre de situations qui peuvent aider à la mémorisation des apprentissages en travaillant en même temps la motivation, car ce sont des activités plus intéressantes pour l'élève. Travailler la grammaire peut aussi être une stratégie efficace (Germain et Netten, 2012), par exemple la répétition de formules grammaticales comme les terminaisons de conjugaison à travers de différents types d'exercices comme des jeux à choix multiple, exercices écrits de conjugaison inversée (ou l'apprentissage visé est plutôt l'association d'un pronom à une terminaison de conjugaison), production écrite à la suite d'une notion de grammaire spécifique. Les applications pour appareils mobiles ou les sites web jouent de nos jours un rôle important en enseignement-apprentissage des langues secondes, tierces ou étrangères (El-Soufi, 2011); ce sont des outils qui offrent des alternatives aux enseignants pour diversifier l'enseignement et aller chercher de nouvelles façons de présenter la matière. Certains de ces sites (SmashEducation.com, par exemple) offrent une expérience d'apprentissage très complète qui vise tous les aspects importants en acquisition des langues tierces : compréhension de lecture, auditive et visuelle, production orale et écrite, différents thèmes, aspects culturels, etc. Ces applications ou sites web peuvent être un complément assez utile pour la mémorisation (El-Soufi, 2011, p. 103). Les jeux de société peuvent aussi être une stratégie efficace pour travailler la mémorisation

de notions visant la communication orale en classe (Yanamthong, 2018). Des jeux simples comme lancer deux dés, un pour déterminer le pronom personnel avec lequel l'élève va conjuguer et l'autre pour le nombre de cases à avancer sur un tableau de jeu, sont aussi efficaces pour développer l'automatisation de formules de conjugaison (par exemple : *verbos regulares* – peu importe la terminaison du verbe à l'infinitif, pour le pronom personnel « yo » (je) la terminaison de conjugaison est toujours « o » : *Yo como (je mange), yo bailo (je danse), yo escribo(j'écris)*).

Krashen (1981) explique que pour faciliter l'acquisition de la LÉ, l'enseignant doit utiliser un « *input* compréhensible » dans la classe, c'est-à-dire, qu'il doit utiliser un langage que l'apprenant est en mesure de comprendre facilement pour conserver autant l'attention que la motivation. Krashen dit que que l'apprenant est en mesure de comprendre un discours (structures syntaxiques, vocabulaire, etc.) qui est à peine au-delà de cette capacité de compréhension, ce qui correspond au « +1 » : « *In more formal terms if an acquirer is at stage i in acquisition of syntax, he can progress to stage i + 1 by understanding input at that level of complexity* » (Krashen, 1981, p. 103). Ce niveau d'input garantit alors une progression plus naturelle de l'apprentissage et, par conséquent, une acquisition plus efficace de la LÉ. Krashen propose aussi des pistes qui décrivent une bonne activité de communication orale en L3. Selon lui,

My analysis of what intake is predicts that what is called "meaningful" and "communicative" drills or exercises can be more efficient in producing language acquisition. These are activities in which students can really communicate or in which communication can be simulated. My impression is that designing materials for mechanical practice is not difficult. Nor is it difficult to think of things to talk about in class. Providing intake via meaningful and communicative activities is quite a challenging task, however. In order to qualify as intake, these exercises must be understood, be at the appropriate level, and be "natural". (Krashen, 1981, p. 104).

Bref, pour Krashen, une bonne activité de communication orale doit être compréhensible (input = i), d'un niveau approprié et contenir, évidemment, la matière à pratiquer visée (i + 1) et être naturelle.

Dans l'optique de la mémoire à court terme et de la charge cognitive, éléments essentiels pour cet essai, les activités de conversation orale retenues pour l'intervention devront aussi tenir compte de tout ce qui est mentionné ci-dessus. Les experts disent que la MCT ne peut

retenir que 7 éléments en même temps : « en effet, étudiant le champ d’appréhension et la capacité de la mémorisation immédiate, il trouve cette constance de 7 (plus ou moins deux) pour différentes informations, sons, lettres, mots, etc. » (Lieury, 2020). Une bonne activité de conversation orale devrait alors comporter moins que 10 nouveaux éléments à mémoriser pour qu’elle soit efficace et réellement significative. Ces nouveaux éléments constituent la charge intrinsèque. À la lumière de ce qui a été proposé dans la section 2.1.3, la manière de présenter ces nouveaux éléments (charge extrinsèque) doit être bien travaillée dans le but de limiter la charge cognitive à l’essentiel.

Donesch-Jezo (2011) résume la théorie de l’*output* de Swain. Elle dit que la production orale est essentielle pour développer la communication orale. Ainsi, les activités de production orale en classe garantissent que l’apprenant développe plus facilement les structures complexes de langue nécessaires pour produire un discours qui se rapproche de plus en plus de la langue naturelle :

One indispensable condition is necessarily present if we are to guarantee the facilitating role of output in L2 acquisition, according to Swain's claim, and that is the "forcing" of the learner to produce language. It means that by motivating the students to carry out special learning tasks requiring interaction and by giving them instant feedback, the teacher is encouraging language production to play the main role. (Donesch-Jezo, 2011, p. 12)

Ces pistes apportent plusieurs éléments qui pousseront la réflexion sur les activités choisies dans le cadre de l’intervention de cet essai.

2.6 Objectifs spécifiques

La pratique régulière des notions à l’oral est déterminante dans l’acquisition des habiletés de communication orale en langues étrangères. Le PFÉQ (2018) indique que :

Comme l’oral occupe une place de choix dans cette approche, les simulations et les jeux de rôles dans le cadre de situations de communication authentiques sont favorisés afin que les échanges soient les plus nombreux possibles entre les élèves. En effet, compte tenu des possibilités limitées de contact avec des locuteurs de langue espagnole

dans leur vie quotidienne, c'est par la pratique fréquente de la langue en classe qu'ils pourront développer leur compétence à communiquer. (p. 8).

Toutefois, le fait de se centrer trop sur la grammaire aurait, selon mon expérience (voir chapitre I), souvent comme résultat que les élèves acquièrent les notions enseignées seulement pour un test et les oublient par la suite. À nouveau, la question à l'origine de cet essai est : évaluer et réfléchir sur ma pratique professionnelle comme suite à l'implantation d'activités de communication orale basées sur la grammaire enseignée durant mes cours d'espagnol L3.

En lien avec ce qui précède ainsi que les retombées prévues dans le cadre de cet essai (voir section 1.4, ce document), les objectifs spécifiques se déclinent comme suit :

- 1- Améliorer les activités de communication orale en espagnol L3 proposées à mes élèves.
- 2- Vérifier l'effet de l'intervention sur le développement de mes compétences professionnelles, dont plus particulièrement :
 - a. 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 plus spécifiquement sa composante 3.5 – Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation.*
 - b. CP11 – *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel et plus spécifiquement la composante 11.3 Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.*

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE

Le chapitre 3 débute par la présentation du contexte et des participants à l'étude. Les sections suivantes décrivent le détail de l'intervention, les instruments, le déroulement et la cueillette des données et le plan de traitement et d'analyse des données.

3.1 Contexte et participants

Je suis enseignant dans une école de l'ouest de la ville de Montréal, où j'enseigne l'espagnol langue tierce en 1ère et en 2ème années du secondaire pour un total de huit classes d'environ 30-35 élèves. Il s'agit d'une école privée de taille moyenne avec des élèves d'un milieu socioéconomique très favorisé. La clientèle étudiante est dite pluriethnique, des élèves issus d'une variété de cultures fréquentant l'école.

Les participants ciblés sont les élèves d'une de mes quatre classes de première secondaire (34 élèves). Ils sont âgés entre 12 et 13 ans. J'ai choisi les élèves de 1ère année de secondaire pour réaliser mon intervention, car la motivation de ces élèves me semble souvent plus élevée. Par exemple, mes élèves de 1^{ère} secondaire me semblent démontrer un attrait et un émerveillement pour la langue espagnole, ce qui m'apparaît moins présent en 2^{ème} secondaire.

3.2 Intervention

J'approcherai la question de la communication orale avec des activités courtes de conversation guidée qui se feront régulièrement à raison, idéalement, d'une à chaque cours. Étant donné le niveau des apprenants (A1, niveau débutant du cadre européen commun de référence pour les langues), les sujets de conversation sont choisis pour que le dialogue soit le plus simple et naturel possible, soit des éléments du quotidien qui représentent

normalement la vie courante des élèves. En cohérence avec les principes de la TCC, l'idée est de faire de la conversation souvent mais avec une petite quantité de matière pour que les élèves sachent exactement quoi utiliser et qu'ils ne perdent pas de temps à chercher leurs mots. S'inscrivant dans un objectif de développement professionnel personnel, j'ai utilisé 10 courtes activités de communication orale qui réinvestissent chacune une notion de grammaire différente. Je me suis assuré de limiter la charge intrinsèque à l'essentiel et de gérer la charge extrinsèque pour optimiser la mémorisation. En lien, j'ai donné des consignes précises aux élèves, expliquant les notions à utiliser pendant leurs échanges pour améliorer les chances de réussite du réinvestissement des notions ciblées. Le genre d'activités proposées amènent les élèves à poser des questions et à y répondre oralement de sorte à ce qu'ils s'habituent et automatisent, éventuellement, la structure grammaticale ciblée. En les répétant souvent, les structures étudiées devraient être plus facilement encodées et rester en mémoire à long terme. La grammaire vue à chaque cours est utilisée comme point de départ pendant les courtes activités de conversation. Les notions de grammaire ciblées seront, par exemple, le verbe *ser*, dire l'heure en espagnol, l'utilisation du féminin ou la différenciation de la conjugaison des verbes réguliers, irréguliers et pronominaux, etc. Les élèves réinvestiront ces connaissances pendant le même cours que celui où seront enseignées lesdites notions. L'assiduité dans ma planification et dans l'exécution de ces activités par les élèves sera un outil clé pour développer la compétence *Interagir en espagnol*.

Globalement, les élèves participants feront des courtes activités de conversation à chaque cours pour réinvestir les notions apprises de manière orale. Dans le cadre de ces activités, les élèves communiqueront avec des outils précis, appris pendant la même séance. Il y aura essentiellement deux types d'activités différentes. Deux activités (la première et la dernière) se feront avec un document (voir annexe 1) préparé à l'avance et les huit autres se déroulent pendant le cours et immédiatement après avoir vu la matière. Les courtes activités en question sont des activités simples de question-réponse que chaque élève doit poser et auxquelles il doit aussi répondre à son tour; elles sont tirées en grande majorité du manuel de l'élève *¿Español? ¡Por supuesto!* (Palomino, 2017). Je les identifie ci-dessous :

- Activité 1 : se présenter (document préparé par l'enseignant, voir annexe 1)
- Activité 2 : dire sa date d'anniversaire (*¿Español? ¡Por supuesto!*, p. 29)

- Activité 3 : le matériel scolaire (*¿Español? ¡Por supuesto!*, p. 39)
- Activité 4 : pratiquer la conjugaison régulière (*¿Español? ¡Por supuesto!*, p. 41)
- Activité 5 : dire l'heure (*¿Español? ¡Por supuesto!*, p. 43)
- Activité 6 : présenter sa famille (*¿Español? ¡Por supuesto!*, p. 53)
- Activité 7 : pratiquer la conjugaison des verbes pronominaux (*¿Español? ¡Por supuesto!*, p. 55)
- Activité 8 : décrire les objets par leurs couleurs (*¿Español? ¡Por supuesto!*, p. 67)
- Activité 9 : décrire physiquement une personne (*¿Español? ¡Por supuesto!*, p. 69)
- Activité 10 : bilan : avec un document préparé à l'avance les élèves réinvestissent les apprentissages ciblés par l'intervention (document préparé par l'enseignant, voir annexe 1).

Pour de plus amples détails à propos de l'intervention, voir le tableau de planification (Tableau 1) à la section 3.3.2.

3.3 Instruments

L'évaluation de l'intervention nécessite le recours à 2 instruments. Ces instruments sont : 1) grilles d'évaluation des élèves; 2) grille d'évaluation de la qualité de l'activité de communication orale. Les sections suivantes décrivent chacun de ces instruments.

3.3.1 Grilles d'évaluation de la communication orale des élèves

M'inspirant d'un devis pré-test/post-test, j'utiliserai deux grilles d'évaluation de la qualité de l'oral (voir Annexes 2 et 3), que je remplirai au début et à la fin de mon intervention pour avoir un suivi de l'évolution des élèves à la suite de la réalisation des activités de conversation. Ceci me permettra, d'une part, d'observer la capacité des élèves à communiquer oralement autant de façon spontanée que de façon contrôlée et, d'autre part, de vérifier l'évolution de la qualité de la communication orale de mes élèves pour donner suite à l'intervention proposée. Les grilles permettent d'évaluer les éléments de langue (grammaire et vocabulaire) travaillés durant les activités ainsi que de noter et/ou de commenter la prononciation, l'énonciation, le ton, le volume, etc.

3.3.2 Grille d'analyse des activités de communication orale

Le tableau 1 ci-après présente la grille d'analyse des activités orales. Ces grilles d'analyse me permettront d'analyser et d'évaluer si les activités proposées aux élèves respectent ou non les exigences (discutées dans la section 2.3) d'une bonne activité de communication orale en classe. Chacune des activités orales est évaluée en fonction des cinq critères retenus en lien avec le cadre théorique, à savoir : input compréhensible, matière visée, nombre de nouveaux éléments à mémoriser, charge extrinsèque, output.

Tableau 1

Grille d'analyse de la qualité des activités de communication orale

Leçon	Input compréhensible	I+1 (matière visée)	Moins de 10 nouveaux éléments	Charge extrinsèque	Output	Total des éléments faits (/5)
1. Se présenter						
2. La date d'anniversaire						
3. Le matériel scolaire						
4. Conjugaison rég.						
5. L'heure						
6. Présenter sa famille						
7. Verbes pronominaux						
8. Les couleurs						
9. Description physique						
10. Bilan						
Total/élément (/10)						

3.4 Déroulement et cueillette des données

L'intervention se déroulera sur 10 cours différents avec une seule classe de 1^{ère} secondaire. L'intervention commencera avec un prétest, qui comporte un document de préparation qui résume les éléments à pratiquer dans l'activité. Les élèves réaliseront, tous en même temps, l'activité en équipes de 2 et l'enseignant circulera pour superviser et évaluer. Les évaluations 1 et 10 sont des évaluations sommatives; elles servent aussi aux fins de cueillette de données (pré-test et post-test). Les huit cours suivants (leçons 2 à 9), l'activité

sera supervisée plus en détail et les élèves réaliseront l'activité à tour de rôle, 2 par 2 à voix haute avec rétroaction de l'enseignant au besoin. Des rétroactions correctives sont données directement aux élèves durant les activités 2 à 9 inclusivement. La dernière activité, le bilan, prend la même forme que la première activité. Le tableau 2 (page suivante) présente en ordre chronologique les activités d'apprentissage hebdomadaires planifiées et réalisées pour l'intervention proposée pour cet essai.

Tableau 2

Tableau de planification des activités en classe

Temps/moment	Étape	Cueillette de données
Cours 1	Planification de l'activité orale 1 Activité orale 1 – se présenter	Plan de leçon #1 Test initial Grille d'évaluation #1
Cours 2	Planification de l'activité orale 2 Activité orale 1 – la date d'anniversaire	Plan de leçon #2 La date d'anniversaire
Cours 3	Planification de l'activité orale 3 Activité orale 1 – le matériel scolaire	Plan de leçon #3 Le matériel scolaire
Cours 4	Planification de l'activité orale 4 Activité orale 1 – la conjugaison	Plan de leçon #4 La conjugaison
Cours 5	Planification de l'activité orale 5 Activité orale 1 – l'heure	Plan de leçon #5 L'heure
Cours 6	Planification de l'activité orale 6 Activité orale 1 – la famille	Plan de leçon #6 La famille
Cours 7	Planification de l'activité orale 7 Activité orale 1 – verbes pronominaux	Plan de leçon #7 Verbes pronominaux
Cours 8	Planification de l'activité orale 8 Activité orale 1 – les couleurs	Plan de leçon #8 Les couleurs
Cours 9	Planification de l'activité orale 9 Activité orale 1 – description physique	Plan de leçon #9 Description physique
Cours 10	Planification de l'activité orale 10 Activité orale 1 – bilan	Plan de leçon #10 Test final Grille d'évaluation #2

3.5 Plan de traitement et d'analyse des données

Une fois les 10 activités de communication orale terminées, je compile les données dans un tableau à l'aide de deux documents PDF produits par le portail du collège (le premier me donne les résultats de toutes les évaluations de l'étape 1 ou l'intervention commence et le deuxième me donne les résultats de toutes les évaluations de l'étape 2 ou l'intervention

se termine). Je me concentre sur les résultats dans la colonne C1 (qui correspond à la compétence 1 : *interagir en espagnol*). Ces résultats m'aideront à vérifier l'effet de l'intervention sur l'évolution des capacités de communication orale des élèves en comparant les résultats des élèves de l'étape 1 à ceux de l'étape 2 et jauger s'il y a eu amélioration ou non. Cette analyse me permet d'évaluer mon développement professionnel en vérifiant si les activités conçues correspondent bien aux attentes (être variées et appropriées au développement des compétences visées dans le PFÉQ) et en me faisant réfléchir sur ma pratique professionnelle et visant à réinvestir mes apprentissages dans l'avenir.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE

Le Chapitre IV fait part des résultats obtenus et des analyses faites en lien. Sont présentés et analysés, dans un premier temps, les résultats pré- et post- intervention des élèves puis, dans un deuxième temps, ceux relatifs aux qualités des activités de communication orale. Troisièmement est proposée une analyse des résultats en regard des compétences professionnelles CP3 et CP11 ciblées dans le cadre de cet essai.

4.1 Présentation des résultats

Cette section vise la présentation des résultats de l'intervention. Ces résultats comportent l'évaluation de la communication orale des élèves et l'évaluation des qualités des activités de communication orale.

4.1.1 Évaluation de la communication orale des élèves

Le tableau 3 (page suivante) présente les résultats obtenus lors de l'évaluation de la communication orale de mes 34 élèves de 1^{ère} secondaire (groupe 101), avant et après l'intervention. Il montre les résultats du prétest et du post-test, les différences entre les résultats individuels obtenus par les élèves ainsi que les moyennes, médianes et écart-types pour chacun des deux tests.

La moyenne du post-test (90,7 %) est légèrement plus haute (0,2%) que celle du prétest (90,5 % %), ce qui laisserait supposer une amélioration somme toute négligeable, voire inexistante globalement parlant. Les données surlignées dans la dernière colonne (à droite) mettent en évidence que 16 élèves présentent une amélioration dans leur résultat au post-test, qu'une élève a eu la note de 100% aux deux tests et que 17 élèves affichent une baisse de résultat au post-test. Le tableau 3 montre aussi que 7 élèves ont obtenu un résultat parfait

au post-test comparativement à 2 au prétest. Je choisis la valeur de l'écart-type (5) comme valeur seuil pour tenter de départager les résultats obtenus et y jeter un regard plus précis. Ce découpage permet de voir que 9 élèves ont augmenté leur résultat (de +6 à +23 points) au post-test alors que 9 élèves ont vu leur résultat au post-test descendre dans des proportions similaires (de -6 à -20 points).

Tableau 3

Résultats des élèves à l'évaluation orale (pré-/post-test)

Élève	Pré-test	Post-test	Différence pré/post
1	94	100	6
2	93	73	-20
3	71	94	23
4	93	90	-3
5	94	95	1
6	95	88	-7
7	86	91	5
8	92	100	8
9	85	75	-10
10	77	90	13
11	100	98	-2
12	96	91	-5
13	79	94	15
14	95	100	5
15	96	89	-7
16	93	91	-2
17	85	79	-6
18	86	96	10

19	97	95	-2
20	85	90	5
21	93	90	-3
22	85	89	4
23	97	95	-2
24	86	79	-7
25	93	96	3
26	85	86	1
27	97	88	-9
28	94	100	6
29	94	100	6
30	83	77	-6
31	93	89	-4
32	90	75	-15
33	94	100	6
34	100	100	0
Moyenne 1	90,5	90,7	6,7*
Médiane 1	93	91	6,0*
Écart-type 1	6,7	8,0	5,3*

* Calculs effectués en valeurs absolues

Bref, comme suite à l'intervention proposée dans le cadre de cet essai, les résultats ne sont pas déterminants pour conclure que l'intervention est un succès, car certains élèves se sont améliorés, d'autres sont demeurés sensiblement au même niveau alors d'autres semblent avoir régressé dans leur apprentissage de l'espagnol à l'oral. Aussi, à la lumière de ces résultats, il est difficile d'avancer que l'intervention réalisée – soit huit leçons de réinvestissement immédiat de la grammaire enseignée dans des activités orales – ait eu un

effet sur le développement de la communication orale des élèves. D'une part, plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation surtout si on tient compte des variables qui influencent le moment d'évaluation comme l'anxiété, la nervosité, le manque de préparation, le manque d'intérêt ou de motivation, etc. D'autre part, cela ne signifie pas que lesdites activités de réinvestissement proposées étaient mauvaises ou inappropriées. En effet, apprendre d'une nouvelle langue – seconde, tierce ou additionnelle – consiste en des moments d'apparente régression. Par exemple, comme suite à l'apprentissage de la règle du passé régulier, et appliquant la règle *générale*, l'apprenant de L3 appliquera ladite règle à tous les verbes qu'il veut conjuguer au passé, sans égard au fait que ces verbes soient réguliers ou irréguliers. Dans les faits, cette surgénéralisation "provides evidence of rule application, analogical reasoning, or use of a template, as opposed to rote memorization. As such, it demonstrates evidence of acquisition of a language as a system" (McKercher, 2018).

4.1.2 Qualités des activités de communication orale

Le tableau 4 (page suivante) présente les qualités des activités de communication orale réalisées lors de l'intervention. En lien avec le cadre de référence, les qualités retenues pour l'évaluation des activités orales étaient : input compréhensible, $i + 1$, nombre d'éléments nouveaux, charge extrinsèque et output.

Tableau 4***Qualités des activités de communication orale réalisées lors de l'intervention***

Leçon	Input compréhensible	I+1 (matière visée)	Nb. d'éléments nouveaux (- de 10)	Charge extrinsèque	Output	Total des éléments faits (/5)
1. Se présenter	+	+	-	+	+	4
2. La date d'anniversaire	+	+	+	+	+	5
3. Le matériel scolaire	+	+	-	+	+	4
4. Conjugaison régulière	+	+	-	+	+	4
5. L'heure	+	+	+	+	+	5
6. Présenter sa famille	+	+	-	+	+	4
7. Verbes pronominaux	+	+	-	+	+	4
8. Les couleurs	+	+	-	+	+	4
9. Description physique	+	+	-	+	+	4
10. Bilan	+	+	-	+	+	4
Total/élément (/10)	10	10	2	10	10	

Le tableau 4 montre que, pour l'ensemble de l'intervention, la grande majorité des éléments qui déterminent une bonne activité de communication orale sont respectées, sauf dans la catégorie *nombre d'éléments nouveaux*. Même si ce n'est qu'un des cinq aspects visés qui n'a pas été respecté, ces résultats montrent que 8 des 10 activités seraient, somme toute, plus ou moins efficaces. Ceci peut être déduit considérant les éléments théoriques abordés précédemment (section 2.2) en lien avec la MCT et où j'avais mentionné qu'une bonne activité de conversation orale devrait comporter moins de 10 nouveaux éléments à mémoriser pour qu'elle soit efficace et réellement significative. Étant donné que ces activités comportent beaucoup trop d'éléments nouveaux, il est très difficile pour les élèves de réinvestir immédiatement dans le cours ces apprentissages avec aisance.

4.2 Évolution des compétences professionnelles CP3 et CP11

Le présent essai avait pour objectif de vérifier les effets de l'intervention sur le développement de mes compétences professionnelles dont, plus particulièrement, les compétences :

- 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 plus spécifiquement sa composante 3.5 – Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation.*
- CP11 – *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel et plus spécifiquement la composante 11.3 Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.*

Concernant la CP3, les résultats (voir tableau 4, p. 22) montrent que, à l'exception du critère *Nombre de nouveaux éléments*, la planification des activités orales a suivi les qualités qui déterminent une bonne activité de communication orale. Toutefois, et malgré la recension faite au chapitre 2, il se peut que j'aie intégré lesdites qualités de façon plus involontaire que consciente. De fait, les activités retenues pour l'intervention étaient déjà présentes dans le manuel que j'utilise au quotidien. Compte tenu qu'il s'agit d'un manuel obligatoire et que les parents doivent acheter pour leurs enfants, je suis dans l'obligation d'optimiser l'utilisation dudit manuel de l'élève et il se pourrait que les activités orales proposées dans le manuel scolaire *¡Por Supuesto!* rencontraient déjà les qualités recherchées.

Toutefois, j'ai soigneusement choisi les activités à réaliser en fonction des exigences d'une bonne activité de communication orale. J'utilise aussi en classe un langage qui tient compte de l'input de Krashen (1981) pour que les consignes soient bien claires avant de débiter les activités. Concernant la MCT, les activités respectent peu la limite du nombre de nouveaux éléments de vocabulaire à travailler. Ainsi, à huit reprises, le vocabulaire a dépassé le 7 ± 2 nouveaux éléments à mémoriser, mais le livre était toujours utilisé comme référence pour permettre à l'élève de se retrouver en cas d'oubli ou blocage. Le but est toujours de garder une certaine simplicité dans tout ce qui entoure la tâche à effectuer, pour que l'important soit de pratiquer la notion en question, et non de complexifier la tâche et rendre impossible la pratique. Ce faisant, je m'assure que la charge cognitive soit légère et facilement gérable par les apprenants.

Bref, sous un certain angle, il semblerait que je me sois plus ou moins engagé dans la planification et la création des activités de communication orale réalisées lors de l'intervention, car je devais suivre le manuel utilisé. Toutefois, sous un autre angle, je constate que mes lectures sur les qualités d'une bonne activité de communication orale en

L2 m'ont permis de mieux comprendre et de mieux analyser le manuel scolaire que j'utilise dans mes cours. Bref, en regard du développement de ma CP3, je constate que l'intervention proposée n'a peut-être pas mené à des avancées évidentes et immédiates comme suite à sa mise en œuvre, mais je peux affirmer que, quelques semaines, voire quelques jours à peine après mon intervention, ma pensée de planification avait changé et que je prenais de nouveaux éléments en considération lors de la planification de mes activités orales, voire de mes cours.

Concernant la *CP11*, l'analyse des activités proposées aux élèves m'a permis de m'engager dans cette démarche. J'ai pu réfléchir sur ma propre pratique professionnelle en me posant des questions précises en lien avec les actions concrètes que je pose en classe et j'ai pu découvrir des forces ainsi que des faiblesses dans ma façon d'aborder l'enseignement. Ainsi, par exemple, je suis définitivement plus conscient maintenant de l'importance de la mémoire et de l'aspect cognitif à prendre en considération lors de la planification des activités orales, et ce, à cause du processus réflexif rigoureux que l'essai m'a amené à mettre en place. J'en prendrai compte dans le futur; j'ai d'ailleurs déjà commencé à le faire comme mentionné supra. Aussi, la réalisation de l'essai et la lecture des travaux des experts en lien avec le rôle de la mémoire en enseignement et l'importance de la charge cognitive pour planifier les activités d'apprentissage en classe m'ont guidé et m'ont permis d'acquérir des connaissances dans des domaines connexes comme la psychologie. Ceci étant, j'en ressors avec une meilleure compréhension du processus d'apprentissage d'une L2 et des éléments importants – dont le niveau cognitif et le niveau de L2 – à prendre en considération lorsque je planifie pour mieux faire apprendre l'espagnol à mes élèves. J'ai maintenant une meilleure conscience de l'importance de ces éléments en enseignement de l'espagnol L3. J'ai aussi réalisé à quel point il est important de connaître mes élèves en tant qu'apprenants. J'ai pu réaliser de quelle façon ils aiment mieux apprendre et quelles techniques sont plus efficaces pour garantir un enseignement bâti autour de leurs besoins et qui vise toujours l'amélioration de leurs capacités en L3.

Les lectures sur les modèles d'acquisition d'une L2 (p. ex., Krashen (1981) et Donesch-Jezo (2011)) m'ont aussi permis de faire une introspection profonde sur comment les élèves reçoivent la matière proposée et les façons de manier cette matière pour stimuler un

apprentissage et un développement de la communication orale (production orale) optimales. Je tire déjà beaucoup d'apprentissages de la recherche et de la réflexion qui ont mené à l'intervention proposée et à la rédaction de cet essai. Je pose déjà des actions dans ma pratique actuelle et je fais des changements et des réaménagements à partir de ces apprentissages. Par exemple, lors de la présentation de la matière, je ne suis plus exactement à la lettre ce que le livre offre dans la leçon. Si le livre offre 27 nouveaux mots de vocabulaire, je vais opter pour sectionner la matière d'une façon plus convenable pour l'adapter aux capacités d'apprentissage et de mémorisation des élèves.

Enfin, la rédaction de l'essai m'a aussi aidé à m'informer sur des aspects inconnus de ma pratique. Il s'agit là, pour moi, de pistes pour continuer mon processus de formation et continuer à me poser des questions pertinentes pour m'améliorer. Par exemple, je me questionne maintenant en ce qui a trait à des éléments concrets comme la réflexion sur mes plans de cours, la planification d'activités de communication orale idéales et les résultats des évaluations des élèves, certainement. Les réponses à ces questions sur ma pratique professionnelle seront essentielles pour réinvestir mes apprentissages dans ma pratique quotidienne et pour continuer à me développer professionnellement.

4.3 Pistes pédagogiques et didactiques

À la lumière de mes résultats, je proposerais à un autre enseignant qui s'embarque dans cette même voie de faire une planification qui prend en compte les caractéristiques d'une bonne activité de communication orale selon les experts mentionnés auparavant au chapitre 2. En somme, il s'agit de prendre en considération comment le cerveau et la mémoire de l'apprenant fonctionnent. Cela m'est définitivement apparu comme essentiel pour la planification d'une bonne activité de communication orale en L2. Il faut aussi être conscient que les activités proposées par les livres ne sont pas nécessairement parfaites et que l'enseignant peut, au besoin, les modifier ou les adapter pour un enseignement davantage centré sur l'apprentissage comparativement à l'accumulation de connaissances.

Il est clair aussi que la motivation joue un rôle très important dans l'apprentissage des LÉ. J'observe quotidiennement (en 1^{ère} secondaire, surtout) que la plupart des élèves montrent une attitude positive envers l'apprentissage de l'espagnol et ceci est un aspect qu'il faut définitivement exploiter. « En pédagogie comme dans d'autres activités professionnelles, valoriser la motivation intrinsèque est préférable pour obtenir des comportements plus persévérants (passionnés ; impliqués dans une implication ou pour une cause) et des attitudes coopératives » (Lieury, 2020). D'une part, je crois qu'il faut, en tant que guide de la classe, utiliser et cultiver cette motivation le plus longtemps possible et que de bien planifier ses leçons permet de favoriser l'apprentissage de la langue cible mais aussi de stimuler la motivation de nos élèves.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE ET CONCLUSION

Le chapitre V consiste en un bilan général de l'essai qui tient compte de l'analyse de l'intervention et d'une réflexion postérieure. Le chapitre commencera avec le résumé de l'intervention, par la suite je pose un regard critique sur l'intervention, regard qui est composé d'une analyse globale de l'intervention et des limites rencontrées.

5.1 Résumé de l'intervention

L'espagnol, matière enseignée au Québec en tant que langue tierce, fait partie du PFÉQ qui propose que cette langue soit enseignée pour des fins variées comme la communication, le plaisir, la découverte de cultures ou des fins commerciales. Dans le but d'enseigner la communication orale en espagnol, l'enseignant doit travailler les connaissances pour qu'elles restent dans la mémoire des élèves. La mémoire est donc un aspect primordial de cette intervention. Une problématique surgit alors : Comment travailler les connaissances grammaticales enseignées aux élèves dans le but de favoriser la communication orale? Dans cette optique, le cadre théorique se penche principalement sur la question de travailler et réinvestir les acquis pour que les élèves puissent les réutiliser à leur guise. J'y ai distingué les trois types de mémoire (MCT, MLT, MDT) et comment la charge cognitive joue un rôle décisif lors de l'apprentissage de nouvelles connaissances. En lien avec ce cadre de référence, les objectifs spécifiques sont d'améliorer les activités de communication orale en espagnol L3 proposés à mes élèves et de vérifier l'effet de l'intervention proposée sur le développement de mes compétences professionnelles. L'intervention prend place dans une école privée de l'ouest de la ville de Montréal avec une classe de 1^{ère} secondaire de 34 élèves. Cette intervention consiste en dix courtes activités de conversation dont l'objectif spécifique est de réinvestir les connaissances grammaticales enseignées en classe et améliorer la communication orale. L'évaluation de l'intervention a nécessité deux instruments, soit la grille d'évaluation de la communication orale des élèves et la grille d'évaluation de la qualité des activités de communication orale proposées par l'enseignant.

Pour terminer, une analyse des résultats a été faite dans le but d'avoir un panorama général des résultats de l'intervention et d'avoir un aperçu de l'évolution de mes propres compétences professionnelles. Ces résultats n'ont pas montré d'effets observables sur le développement de la communication orale des élèves car l'amélioration dans les résultats des élèves au post-test n'est pas perceptible au point d'être décisive. Quelques élèves montrent même une baisse dans leur performance comparativement au pré-test.

5.2 Regard critique sur l'intervention

La section 5.2 porte un regard critique sur l'intervention. Elle présente aussi les limites et des pistes d'amélioration de l'intervention proposée dans le cadre de cet essai.

5.2.1 Analyse globale de l'intervention

En lien avec l'objectif spécifique 1, *Améliorer les activités de communication orale en espagnol L3 proposées à mes élèves*, les activités de communication orale proposées lors de l'intervention ont été évaluées pour déterminer leur qualité à la lumière de la théorie discutée dans le cadre de référence. Lesdites activités respectent la plupart des critères pour être une bonne activité de communication orale. Toutefois, le critère *mémoire* n'a pas été respecté. Or ce critère en est un des plus importants dans mon cadre de référence, notamment en ce qui concerne la charge cognitive. De fait, les activités réalisées (8/10) contiennent beaucoup trop d'éléments à mémoriser (souvent beaucoup plus que 10 nouveaux éléments), ce qui me pousse à conclure que les activités de l'intervention ne peuvent pas être qualifiées de « bonnes ». En outre, l'analyse des résultats des élèves n'est pas générale. J'ai trouvé un pourcentage d'amélioration (47 % des élèves) qui n'est pas concluant pour affirmer que l'intervention est un succès. Quant à la moyenne de la classe, le pourcentage d'amélioration (0,02 %) est aussi très faible pour conclure que l'intervention est un succès. Ce bas pourcentage peut entraîner une répercussion directe dans les résultats, car les activités peuvent être efficaces à court terme, mais les résultats

des évaluations des élèves au post-test montrent que ce n'est peut-être pas définitif à long terme.

En lien avec l'objectif 2, *Vérifier l'effet de l'intervention sur le développement de mes compétences professionnelles CP3 et CP11*, l'impact de l'intervention sur mes compétences est énorme, car l'expérience a développé une façon de réfléchir et d'agir dans ma pratique professionnelle quotidienne qui va perdurer à long terme et qui va être décisive dans la planification de mes cours. D'ailleurs, les apprentissages sont déjà appréciables dans ma vie professionnelle, j'ai la capacité de vérifier une activité proposée par un manuel scolaire d'espagnol et de modifier à ma guise pour un enseignement qui respecte les capacités et les besoins de mes élèves. Quant à l'intervention en tant que telle, je ne peux pas dire qu'elle est réussie. Les résultats ne mentent pas. Un si bas pourcentage d'amélioration est négligeable. Même si quelques élèves montrent une amélioration, d'autres élèves montrent exactement l'opposé. L'effet de l'intervention n'a pas l'efficacité attendue, car l'amélioration n'est pas généralisée de façon convaincante.

5.2.2 Limites

Quant aux limites je peux dire que je n'avais pas nécessairement tous les outils méthodologiques nécessaires pour l'intervention. Il est important de mentionner que l'échantillon choisi n'est pas représentatif et les résultats ne sont pas généralisables. J'ai utilisé, comme mentionné auparavant, une seule classe de 35 élèves de 1^{ère} année de secondaire pour recueillir mes résultats, ce qui fait que ceux-ci sont très limitants. Le milieu favorisé dans lequel ces jeunes étudient est aussi décisif dans la façon dont ils apprennent, car les exigences académiques et disciplinaires sont très élevées, par exemple l'élève qui a obtenu une note parfaite lors du pré-test et lors du post-test. Être le seul enseignant qui a fait l'intervention fait aussi en sorte que l'expérience est limitée par une seule façon d'enseigner : la mienne. Compte tenu de tous ces aspects, l'intervention aurait pu avoir des résultats complètement différents dans un milieu autre que celui dans lequel j'enseigne.

Le principal outil manquant lors de cette intervention est le journal de bord. Cet outil aurait pu aider à documenter depuis le début et de façon beaucoup plus détaillée tous les aspects de l'intervention, ce qui aurait permis une analyse beaucoup plus approfondie. Les grilles d'observation et d'évaluation présentent aussi des faiblesses et méritent d'être revues et améliorées pour s'aligner vers une amélioration en lien avec les observations issues de ce journal hypothétique. Je crois aussi que le fait d'avoir utilisé le manuel scolaire comme référence pour le choix des activités a pu me limiter dans ma démarche. Ce manuel a représenté une obligation de suivre à la lettre un ordre spécifique et certaines activités qui ont diminué la liberté de choix comparativement au fait d'avoir choisi ou créé les activités par moi-même.

Les résultats des élèves ne peuvent être qualifiés de concluants parce qu'ils ne dépendent pas uniquement de mon intervention mais aussi des connaissances accumulées dans les cours d'espagnol précédant l'intervention (depuis le début de l'année scolaire). Pour contrer cet effet, il aurait été préférable de limiter les observations et les évaluations des activités de l'intervention au matériel précisément couvert par chacune d'entre elles. En outre, il était impossible lors de cette intervention de contrôler d'autres variables importantes en apprentissage d'une L3, comme la motivation intrinsèque, l'intérêt individuel pour la matière ou l'intérêt que la façon dont l'enseignant présente la matière réveille chez l'élève, la méthode d'étude ou le temps de pratique de chaque élève à la maison. Ces éléments peuvent aussi entraîner des répercussions directes dans les performances orales des élèves et embrouiller les résultats de l'intervention.

5.2.3 Pistes d'amélioration de l'intervention

Si j'avais à refaire cette intervention, je crois que le premier point à aborder pour l'améliorer serait définitivement le nombre d'éléments nouveaux à mémoriser ou à réinvestir dans les activités de communication orale. Ceci semble un problème récurrent important des livres de LE, du moins, à la lumière de la théorie abordée dans le chapitre 2. À ma connaissance et selon mon expérience professionnelle, les livres d'espagnol L3 offrent des chapitres thématiques avec des leçons bien construites, mais qui surchargent

l'apprenant de beaucoup trop de nouveaux éléments de vocabulaire à mémoriser. Alors, la méthode de mon choix serait de bien analyser les leçons d'avance et de préparer les leçons en prenant bien soin de ne pas aller au-delà des (maximum) 9 nouveaux éléments à mémoriser recommandés par Lieury (2020). Cette action spécifique pourrait bien aussi vouloir dire que certaines leçons prendraient plus longtemps à enseigner que ce qui est recommandé par le livre d'enseignement de L3, mais les connaissances seraient certainement mieux acquises par les élèves.

Sur le plan méthodologique je pourrais créer des grilles mieux adaptées à évaluer l'amélioration de la communication orale. Ceci pourrait se faire en dissociant l'intervention de l'évaluation des apprentissages, car j'ai utilisé mes évaluations d'étape pour les résultats de mon échantillon. Cette décision me permettrait de me concentrer exclusivement sur l'intervention, sans penser aussi aux résultats académiques des élèves en même temps. En ce sens, il faudrait aussi assurer que les grilles observent ou évaluent seulement et uniquement les éléments grammaticaux immédiatement enseignés dans le cadre de l'intervention de sorte à ce que l'évaluation vise un seul élément isolé qui se répète souvent et qui s'acquiert ainsi plus facilement par l'élève.

Pour terminer, je crois aussi que la clarté au niveau des instructions données aux élèves avant de passer aux activités de communication orale est toujours un élément à travailler et à améliorer. Selon la théorie abordée dans le chapitre 2, Sweller (1988) et Donesch-Jezo (2011) accordent beaucoup d'importance à la façon dont les explications autour de la matière sont exprimées par l'enseignant. Cette modification dans mon discours et mes explications des activités pourrait signifier un grand avantage pour les élèves.

ANNEXES

Annexe 1**Document de préparation pré-test/post-test****Pré-Test (connaissances préalables à l'intervention)**

¿CÓMO TE LLAMAS? (ME LLAMO...)

DELETREA TU NOMBRE

¿COMO ESTÁS?

¿DE DÓNDE ERES? (SOY...)

¿DÓNDE VIVES? (VIVO...)

¿CUÁNTOS AÑOS TIENES? (TENGO...)

¿CUÁL ES TU NUMERO DE TELEFONO? (ES...)

¿CUÁL ES TU DIRECCIÓN? (ES...)

¿CUÁL ES TU DÍA DE LA SEMANA PREFERIDO? (ES...)

Post-test (connaissances acquises pendant l'intervention)

¿CUÁNDO ES TU CUMPLEAÑOS? (ES...)

¿CUÁL ES TU ASIGNATURA/MATERIA FAVORITA?

¿CÓMO SE DICE... (VOCABULARIO MATERIAL ESCOLAR)? (SE DICE...)

¿QUÉ TE GUSTA? (ME GUSTA...)

¿QUÉ NO TE GUSTA? (NO ME GUSTA...)

¿QUÉ HACES EN LA ESCUELA? (1 ACTIVIDAD – 1 VERBO CONJUGADO)

¿QUÉ HORA ES? (ES... SON...)

¿CÓMO ERES?

Annexe 2

Grille d'évaluation de la qualité de l'oral # 1

Oral Secundaria I (Etapa I): La presentación

Contenido y Multimedia	Nombres:		
Componentes <ul style="list-style-type: none"> • Saludar/despedirse • Presentarse (Llamarse, ser) • Verbo tener • Verbo vivir • Deletrear • Días de la semana • Interrogativos /40	Comentarios:		
Estructura <ul style="list-style-type: none"> • Introducción • Desarrollo • Conclusión /20	Comentarios:		
	Comentarios:		
TOTAL	/60	/60	/60

Aptitudes Comunicativas

NOMBRE	CLARIDAD	TONO/VOLUMEN	FLUIDEZ	RITMO	VOCABULARIO		TOTAL
						/40	/100
						/40	/100
						/40	/100

Annexe 3

Grille d'évaluation de la qualité de l'oral # 1

Oral Secundaria I (Etapa III): La descripción física

Contenido y Multimedia	Nombres:		
Componentes <ul style="list-style-type: none"> • La Rutina/La Hora • Descripción/colores/cuerpo • Familia/poseivos • Números <p style="text-align: right;">/30</p>	Comentarios:		
Estructura <ul style="list-style-type: none"> • Introducción • Desarrollo • Conclusión <p style="text-align: right;">/20</p>	Comentarios:		
Multimedia <ul style="list-style-type: none"> • Uso del contenido (PPT) <p style="text-align: right;">/10</p>	Comentarios:		
TOTAL	/60	/60	/60

Aptitudes Comunicativas

NOMBRE	CLARIDAD	TONO/VOLUMEN	FLUIDEZ	RITMO	VOCABULARIO		TOTAL
						/40	/100
						/40	/100
						/40	/100

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Bonwell, C., et Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *The National Teaching & Learning Forum*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Chartrand, S.-G. (2000). Une pratique de la communication orale : la justification de ses dires. *Québec français*, (118), 46–47. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2000-n118-qf1197351/56060ac.pdf>
- Cowan, N. (2008). *What are the differences between long-term, short-term, and working memory?* Prog Brain Res. doi: 10.1016/S0079-6123(07)00020-9. PMID: 18394484; PMCID: PMC2657600.
- Debue, N., Leemput, C.V., Hellemans, C., et Chauvin, C. (2013). Évaluation des charges intrinsèque, extrinsèque et pertinente dans une tâche de navigation web. *Activités humaines, Technologies et Bien-être*. 229-236.
- Donesch-Jezo, E. (2011). The role of output and feedback in second language acquisition: A classroom-based study of grammar acquisition by adult English language learners. Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri. *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 2(2), 9-28.
- El-Soufi, A. (2011). *Usages et effets des TIC dans l'enseignement-apprentissage du français langue seconde: Un exemple au Liban*. [Thèse de doctorat, Université de Strasbourg].
- Garcia Perez, L. (2021). *Mémoire de travail et mémoire à court terme : distinction et mise à jour*. Neuron up. <https://neuronup.fr/publications-scientifiques/memoire-de-travail-et-memoire-a-court-terme-distinction-et-mise-a-jour>
- Germain, C., & Netten, J. (201). Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ ? Actes du colloque *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone*. https://www.anlformation.com/wp-content/uploads/2019/04/GermainNettenComment_enseigner_a_communiquer_oralement.pdf
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Ministère de l'éducation.
- Hutchinson, N., et Matheson, I. (2014). *Mémoire de travail et charge cognitive*. TA à l'école. <https://www.taalecole.ca/memoire-de-travail-et-charge-cognitive/>
- Instituto Cervantes. (2021). *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Bala Perdida.
- Jeanblanc, A. (2018). Mémoire : cet horripilant mot sur le bout de la langue.... *Le Point*. https://www.lepoint.fr/editos-du-point/anne-jeanblanc/memoire-cet-horripilant-mot-sur-le-bout-de-la-langue-28-03-2018-2206190_57.php

- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning (Vol. 2)*. Pergamon Press.
- La mémoire à long terme et la mémoire à court terme*. (2021, 25 novembre). France Alzheimer. <https://www.francealzheimer.org/memoire-long-terme-court-terme/#:~:text=La%20m%C3%A9moire%20%C3%A0%20court%20terme%20%3A%20d%C3%A9finition,leur%20entr%C3%A9e%20dans%20le%20cerveau>.
- Lafontaine, L. (2008). Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral? *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques (pp.85-104)* Montréal : PUQ. http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/171_2_9782760520004.pdf
- Lieury, A. (2020). I. *Mémoire à court terme et mémoire à long terme*. Dans : A. Lieury, Manuel visuel de psychologie cognitive (pp. 156-162). Dunod.
- Long-term memory*. (2022, 20 mai) The human memory. <https://human-memory.net/long-term-memory/>
- McKercher, D. A. (2018). Overgeneralization. Teaching Grammar. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0087>
- Mémoire. Une affaire de plasticité synaptique*. (2017, 23 juin). Inserm. <https://www.inserm.fr/dossier/memoire/>
- Mestour, G. (2019). *Le rôle de la mémoire dans l'apprentissage en langue étrangère: Cas des apprenants de f.l.e du C.E.I.L de Biskra (Algérie)*. [Mémoire de maîtrise non-publiée]. Université de Biskra. <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/15045>
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2018). Programme de formation de l'école québécoise. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Sousa, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre*. Chenelière McGraw-Hill.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning, *Cognitive Science*, Volume 12, Issue 2, 257-285. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7).
- Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 1, 37-64.
- Yanamthong, L. (2018). De l'utilisation des jeux de société en classe de langue. *Bulletin De L'Association Thaïlandaise Des Professeurs de Français*, 5-10.