

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
POZZI LYDIA ELENA

COMMENT DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE ORALE EN ESPAGNOL ?

MAI 2024

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.

À ma famille qui m'a toujours encouragée à continuer.

REMERCIEMENTS

Je tiens à saluer le soutien témoigné par monsieur Calixto Bautista sans qui je n'aurais pas eu la possibilité de mener à bien ce projet. C'est grâce à son savoir et son dévouement que j'ai pu m'orienter et achever cet essai.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	v
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1. Études sur l'enseignement de la compétence orale jusqu'aujourd'hui	4
1.2. Facteurs pouvant nuire au développement de la compétence orale	7
CHAPITRE II	12
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	12
2.1. Le rôle de l'approche communicative	12
2.2. Concepts fondamentaux dans l'acquisition du langage	12
2.3. La centralité de la compétence orale dans l'ensemble des compétences	14
2.4. L'approche communicative dans l'enseignement de l'espagnol.....	15
2.5. L'apprentissage coopératif pour aider les élèves à développer des compétences .	15
2.6. Les méthodes de l'approche coopérative	17
2.7. Les moments à prendre en compte pour organiser les activités orales.....	17
CHAPITRE III	19
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	19
3.1. Le type de recherche.....	19
3.2. Contexte.....	21
3.3. Participants	22
3.4. Démarche de l'intervention.....	25
3.5. La séquence d'enseignement.....	25
3.6. Les activités	26
3.7. La collecte de données.....	33
3.8. Analyse des données	34

CHAPITRE IV	36
RÉSULTATS	36
4.1. Analyse des résultats de l'intervention en classe d'espagnol	36
4.2. Ateliers formatifs.....	36
4.3. Participation en équipe	39
4.4. La progression	41
4.5. Interactions orales.....	41
4.6. Analyse des résultats	46
CHAPITRE V	52
CONCLUSION	52
5.1. Compétences professionnelles	52
5.2. Limites de l'intervention	54
5.3. Pistes d'actions pour aider les enseignantes et les enseignants.....	56
RÉFÉRENCES.....	58
Annexe A : Journal du bord 1.....	61
Annexe B : Journal du bord 2 (travail coopératif)	62
Annexe C : Journal du bord 2	63
Annexe D : Autoévaluation groupe témoin	64
Annexe E : Autoévaluation plateforme Google Forms.....	65
Annexe F : Évaluation C1 (compétence orale).....	66
Annexe G : Grille d'observation interactions orales (groupe témoin)	67
Annexe H : Grille d'observation interactions orales (groupe traité)	68
Annexe I : Tableau résultats finals après les ateliers (groupe témoin).....	69
Annexe J : Tableau résultats finals après les ateliers (groupe témoin et traité)	70
Annexe K : Tableau 1 (Les participants de l'intervention)	71
Annexe L : Tableau 2 (Calendrier des interventions)	72
Annexe M : Tableau 3 (Analyses d'erreurs)	73
Annexe N : Jeux de table.....	77

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : LM parlé par le groupe témoin d'élèves	22
Figure 2 : LM parlé par le groupe traité d'élèves	24
Figure 3 : Représentation sur les difficultés dans la réalisation des ateliers	37
Figure 4 : Niveau de participation, groupe témoin	40
Figure 5 : Niveau de participation, groupe traité.....	40
Figure 6 : Résultats de l'évaluation de la compétence orale pour le groupe traité.....	43
Figure 7 : Représentation des résultats de l'évaluation de la compétence groupe traité.	44
Figure 8 : Défis pour réaliser les ateliers	57
Figure 9 : Représentation des aspects à améliorer pour deux groupes	48
Figure 10 : Perceptions sur leurs apprentissages pour les deux groupes.....	49
Figure 11 : Notes moyennes d'élèves avant et après les ateliers	50

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- C1 Compétence disciplinaire Interagir en espagnol
- C2 Compétence disciplinaire Comprendre des textes variés en espagnol
- C3 Compétence disciplinaire Produire des textes variés en espagnol
- CEA Cadre d'évaluation des apprentissages – Espagnol langue tierce.
Enseignement secondaire – 2^e cycle (MELS, 2011)
- CP Compétence professionnelle
- L1 Langue première
- L2 Langue seconde
- L3 Langue tierce
- LM Langue maternelle
- MEQ Ministère de l'Éducation du Québec
- MELS Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- PEA Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003)
- PFEQ Programme de Formation de l'École québécoise (MELS, 2007)

RÉSUMÉ

L'espagnol est une langue de plus en plus parlée dans notre société. Cet engouement se comprend par la mondialisation, l'immigration, l'ouverture à la pluralité, les échanges scolaires, les emplois à l'étranger, etc. (Beltran, 2012). La possibilité de maîtriser une langue qui n'est pas la nôtre nous donne accès à la réalité et aux richesses qui se trouvent dans ces autres cultures (Beltran, 2012)

Dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'espagnol langue seconde offerte à l'Université du Québec à Trois-Rivières, les étudiants du programme doivent, dans leur parcours académique, identifier un problème lié à l'apprentissage linguistique. Des solutions sont alors proposées à travers leurs recherches dans un milieu scolaire pendant un stage.

Le présent essai a pour but d'étudier la question de savoir comment développer les compétences orales via « *l'interlangue* » qu'emploient les élèves qui apprennent l'espagnol en tant que langue seconde, au Québec. Pour mener à bien une telle tâche, la littérature sur le développement des compétences orales en espagnol et dans d'autres langues a été examinée et analysée.

Nous proposons ici de vérifier si certaines approches communicatives dans l'enseignement des langues contribuent plus que d'autres au développement de la compétence orale. Pour ce faire, une expérience a été menée lors du stage en comparant les performances de deux groupes d'élèves : un groupe témoin et un groupe traité. Des séries d'activités communicatives conçues pour tester le développement de leur compétence communicative permettraient ainsi de mettre en lumière d'éventuelles différences.

Le groupe témoin a reçu des instructions sur les activités recommandées par leurs manuels et matériel pédagogique. Le groupe traité a été chargé d'une batterie d'activités axées sur la communication plutôt que sur les aspects grammaticaux formels. La comparaison des résultats a révélé que pour ce dernier groupe le développement de la

compétence orale a été beaucoup plus facile à atteindre et cela se reflète non seulement dans les résultats obtenus à travers les différentes activités mises en œuvre mais aussi dans la manière dont les élèves ont organisé leur travail.

Les activités, le matériel pédagogique, l'emphase commune active vs grammaticale, ou encore les manuels d'apprentissages ont été des vecteurs d'analyse de la compétence orale. Ceci a permis d'une part à déterminer les activités les plus appropriées au développement de la compétence orale, et d'autre part, à cerner les types de pratiques pédagogiques à favoriser.

Mots clés: compétence communicative, enseignement de l'oral, séquence d'enseignement de l'oral, activité orale, la place de l'apprentissage du vocabulaire, apprentissage coopératif.

INTRODUCTION

Les besoins en termes de communication qui se sont intensifiés lors des dernières décennies ont accru l'intérêt pour l'apprentissage des langues. Ceci a alors conduit les spécialistes qui s'occupaient de l'étude de la linguistique à élargir leur champ d'études (Alexopoulou, 2011). Aujourd'hui, il est important d'apprendre plus de langues, à cause du développement économique d'un côté et des attentes des enseignants de l'autre, ce qui amène au développement de cours de langues plus variés et multiples.

L'espagnol est la langue la plus parlée sur les deux continents américains avec 434,7 millions de locuteurs. C'est la deuxième langue la plus parlée au monde en termes de locuteurs natifs avec 474,7 millions de locuteurs (Berlitz :2024). C'est la troisième langue la plus parlée au Canada (Au -dessus du mandarin et du cantonais) et la troisième langue la plus parlée au Québec avec 453 905 locuteurs (O'Neill :2024). La probabilité qu'un résident du Québec interagisse avec une personne hispanophone à la maison, au travail ou encore de façon fortuite est élevée. L'on comprend alors la pertinence de l'apprentissage de cette langue, notamment à l'école avec l'offre en option au secondaire de deuxième cycle.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) offre la possibilité d'apprendre une troisième langue dont l'espagnol fait partie. Le but est de donner la possibilité aux élèves québécois non hispanophones de se familiariser avec une langue tierce, afin de s'habituer tant avec la langue qu'avec la culture qui les entoure.

Le curriculum sert à combler un intérêt croissant envers cette langue pour permettre à l'élève d'acquérir lors de sa formation les outils de base nécessaires à l'expression et la communication dans des situations en lien avec sa vie quotidienne. Trois compétences sont visées, dont la première qui reprend l'essentiel du programme, soit communiquer plus ou moins spontanément dans la langue (MELS,2007) :

C1 -Interagir à l'oral en espagnol

C2 -Comprendre des textes variés en espagnol

C3 -Produire des textes variés en espagnol

Tout comme souligné dans la littérature, la communication humaine repose avant tout sur la parole (Hockett 1960 ; Lieberman 1984, 2000 ; Corballis, 2002). Elle est elle-même basée sur l'articulation précise des différents traits de chaque son de la parole. Cela implique que le développement de la compétence communicative dans une langue donnée repose directement sur le développement de la compétence orale. Celle-ci constitue donc le fondement du développement des 3 compétences ciblées par le MELS dans son programme d'espagnol, car elle sous-tend la capacité d'interagir en espagnol et les capacités à comprendre et à produire un discours (compétences C1 à C3 respectivement).

En dépit du caractère fondamental de la compétence orale, la compréhension liée au développement de celle-ci via l'interlangue a été considérablement négligée. C'est la raison pour laquelle la question du développement de cette compétence constitue l'axe principal de cette recherche; une tentative de réponse à la manière dont le corps enseignant pourrait aider les classes à développer la compétence orale, et plus particulièrement l'expression orale. Elle permettra à l'apprenant de transmettre un message contextualisé en situation de communication à travers la langue d'étude (PFEQ, 2007). Les conclusions tirées ici découlent de l'expérience menée à l'école secondaire Mont-de-la- Salle à Laval auprès de 2 groupes d'élèves.

Le premier chapitre met en lumière la problématique principale en lien avec les aspects qui entravent le développement de la compétence orale dans l'apprentissage de l'espagnol en tant que langue seconde. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique de ce travail. Des concepts tels que l'oral, l'acquisition d'une langue seconde, la compétence orale par rapport à l'expression ou la compréhension orale y seront définis. Les différentes méthodes d'enseignement mises en place pour développer les compétences seront elles aussi présentées. Le troisième chapitre brosse le portrait de la méthodologie employée, en retenant les instruments utilisés au moment des interventions réalisées auprès des élèves du secondaire trois, quatre et cinq au cours du stade II

On y retrouvera le type de recherche, le contexte dans lequel l'intervention a eu lieu, les participants, la séquence d'enseignement, ainsi que les instruments de la collecte et de l'analyse de données et les enjeux et limites rencontrés. Le quatrième chapitre porte sur la présentation et l'analyse des résultats obtenus quant aux premiers et deuxièmes objectifs. Enfin, le cinquième chapitre présente une conclusion portant sur les forces et les faiblesses de l'intervention, ce qui permettra alors d'établir des pistes d'amélioration sur les objectifs planifiés pour le stage. Une réflexion sur la pratique pédagogique mise en œuvre lors du stage II est proposée. Elle touchera aux compétences professionnelles deux et cinq retenues et développées au cours de l'intervention.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre explore une problématique relevée dans l'enseignement de l'oral dans le cours d'espagnol langue tierce au Québec. Il s'agit en effet de la difficulté de la part des élèves à développer la compétence orale, en particulier l'aspect en lien à l'expression orale. En premier lieu, l'origine de la problématique est abordée, en considérant les résultats de recherches menées jusqu'aujourd'hui. Ensuite, la question de recherche et ses objectifs seront développés. Enfin, les difficultés auxquelles les élèves doivent faire face pendant l'apprentissage de la compétence orale concluront cette première section du travail.

1.1 Études sur l'enseignement de la compétence orale jusqu'aujourd'hui

L'expression orale est de plus en plus considérée comme l'objectif principal des classes de langue espagnole. Presque tous ceux qui apprennent une langue identifient la connaissance de celle-ci avec le fait de pouvoir s'exprimer puisque les compétences orales sont un aspect fondamental de la compétence linguistique globale, et parce que les enjeux du développement d'une telle compétence sont assez complexes. Arnold et Fonseca (2004) considèrent que des propositions et des formules pratiques sont encore recherchées pour l'enseignant sur la manière d'aider l'élève à l'heure de développer la compétence orale.

Des trois compétences, la première - *Interagir en espagnol* est peut-être la plus difficile pour l'enseignant à transmettre aux élèves. Malgré tout, les chercheurs tentent encore de trouver des réponses aux questionnements sur les objets d'enseignement et la manière de le faire (Arnold & Fonseca, 2004). Parmi les chercheurs qui se sont intéressés à cet objet d'étude, Arnold et Fonseca (2004) ont mentionné Hymes (1971), Canale et Swain (1980), Canale (1983), Savignon (1983), Ellis (1985), Garcia Santa Cecilia (1985), Bachman (1990), Omaggio (1993) et plusieurs chercheurs et organismes du Council of Europe (2001). Il faut noter que ces recherches ont apporté un grand avancement du développement du concept de compétence communicative. Elles ont également amorcé des réflexions qui continuent sur des formules et des propositions pratiques pour les

enseignantes de langue sur la manière d'aider l'élève à acquérir la compétence orale en classe (Arnold & Fonseca, 2005).

Or, nous pouvons nous questionner sur la relation entre les concepts de compétence communicative et de compétence orale ou encore si celles-ci font référence à la même notion. Comme l'explique Llach (2007 : 161), la langue orale est une partie de la compétence communicative, et ce, parce que les compétences de compréhension et d'expression jouent un rôle primordial dans l'acquisition d'une langue seconde. Il existe plusieurs chercheurs, selon l'auteure qui se sont occupés de l'étude de l'oralité, notamment Baralo (2000), Pinilla (2000), Ruano (2000), Tardo (2004 ; 2006), Cabezuelo (2005) et Torremocha (2004).

Tardo Fernández (2005), pour sa part, considère que la communication orale a été pendant longtemps assez négligée dans l'enseignement des langues secondes. Elle estime que pendant des années, les insuffisances de la recherche pédagogique ont conduit les enseignants à utiliser leur propre intuition ou à se servir de leur expérience professionnelle pour développer les compétences orales dans les cours d'espagnol (Tardo Fernández, 2005).

À l'instar de Krashen (1977, 1982), de Baralo (2000), d'Arnold et Fonseca (2004), ou encore de Brouté (2009), certains avancent que la quantité « d'input » linguistique à laquelle les apprenants sont exposés détermine le niveau d'acquisition de leurs différentes compétences linguistiques. Si tel est le cas, le scénario optimal pour le développement de la compétence orale serait un contexte d'immersion, puisqu'un tel contexte maximise l'input linguistique présenté aux apprenants. Plus la quantité d'input linguistique disponible pour l'apprenant est élevée, plus le niveau d'acquisition de ses compétences linguistiques est avancé.

Néanmoins au Québec, l'espagnol est une langue tierce qui ne peut pas s'apprendre en immersion comme on pourrait le faire avec le français ou l'anglais. Pour cette raison, le présent travail étudie la question du développement de la compétence orale dans le contexte de non-immersion de la classe typique de langue seconde au primaire ou au

secondaire au Québec. Même si un contexte d'immersion constitue le scénario optimal en termes de quantité d'input pouvant être présentée, la disponibilité d'un tel contexte n'est pas en soi une garantie du développement de la compétence orale. La qualité de l'input dans un contexte pédagogique donné est peut-être le facteur le plus important pour l'atteinte d'un niveau d'acquisition avancé. Plusieurs études partagent cette conclusion (Arnold et Fonseca 2004; Baralo, 2000 ; Alonso, 2012; Alonso, 2012; Brouté 2009).

Sur le rôle de la qualité de l'input pour le développement de la compétence orale, Encina (2012) soutient que le développement de l'expression orale dépend en grande partie de la participation et de la réalisation de la part de l'élève des activités où elle ou il peut exercer ses compétences orales dans des situations significatives. Il concluait que « bien que l'enseignant propose des activités dans lesquelles les différentes fonctions du langage sont mises en pratique et bien qu'elles favorisent le développement des compétences linguistiques, il n'y aura pas de développement de la compétence orale si l'élève ne perçoit pas tout cela comme quelque chose de pertinent dans sa vie personnelle. » (Encina, 2012 : 154)

Outre le caractère significatif des situations de communication, de la qualité et la quantité de l'input, il existe d'autres facteurs qui jouent un rôle dans le développement des compétences linguistiques lors de l'acquisition d'une langue seconde. Selon Encina (2012) on retrouve des variables qui peuvent faciliter ou entraver le processus d'apprentissage telles que les facteurs socioaffectifs, la personnalité, l'attitude à l'égard des erreurs grammaticales. Parmi les autres facteurs pouvant influencer le développement des compétences linguistiques en général, dont la compétence orale, Brown et Levinson (1987) considèrent la situation de communication, l'intention et l'aspect culturel qui entoure à la langue d'étude (Ravera Carreño, 1990).

Un autre facteur important est le nombre d'élèves par classe. Dans un cours d'espagnol offert par une école publique, un écart-type de 28 à 35 apprenants peut être observé. Les effectifs sont très élevés, le temps est limité, ce qui nuit aux possibilités de s'exprimer. Actuellement, il existe un consensus entre différents auteurs sur l'importance

de trouver de l'espace pour que l'élève puisse communiquer dans une langue seconde. (Baralo, 2000 ; Arnold et Fonseca, 2004 ; Encina, 2012; François,2019).

Compte tenu du nombre de facteurs pouvant avoir un impact sur le développement de la compétence orale, la question qui se pose maintenant est de savoir comment contrôler ceux-ci dans une recherche portant sur le développement d'une telle compétence. Une interrogation connexe touche à l'identification de facteurs pouvant nuire à la compétence orale. Dans la section suivante, les facteurs qui ont été rapportés dans la littérature comme ayant un impact négatif sur le développement de la compétence orale sont examinés.

Une discussion des facteurs pertinents nous aidera à énoncer clairement et à affiner l'hypothèse de recherche soit que : « les activités mises en pratique à travers le modèle d'apprentissage coopératif permettent aux élèves d'organiser leur travail de manière intégrale, et leur donneront la possibilité d'interagir plus longtemps, maximisant ainsi le travail oral en classe ». La mise en œuvre de l'apprentissage coopératif dans le développement des activités devrait avoir un impact non seulement sur le développement de la compétence orale, mais aussi sur le résultat final du groupe d'étudiants appartenant au groupe traité dans lequel la démarche sera mise en pratique.

1.2. Facteurs pouvant nuire au développement de la compétence orale

Le développement de la compétence orale nécessite une *willingness to communicate* (c'est-à-dire, a disposition à communiquer) de la part de l'apprenant de la langue. Cela signifie que le développement des compétences orales ne peut se poursuivre si l'élève refuse de participer aux activités visant cette compétence (Arnold et Fonseca, 2004).

Selon les modèles présentés par McIntyre et collab. 1998, il existe différentes variables affectives qui influencent la prédisposition à communiquer en L2; comme la personnalité de l'élève, le climat de la classe, les attitudes de groupe face au travail, la motivation et la confiance en soi (Arnold et Fonseca, 2004).

C'est peut-être la principale raison pour laquelle l'une des plaintes les plus fréquentes des professeurs de langue est précisément le fait que les élèves ne veulent pas parler. Ainsi, il

est important de considérer certaines des raisons qui causent cette situation et dès lors identifier des solutions possibles. Selon ces chercheurs, les principaux facteurs qui peuvent potentiellement affecter négativement le développement de la compétence orale sont : l'anxiété, la personnalité, l'attitude face à l'erreur, le facteur temps, et l'autosuffisance. Chacun de ces facteurs sera discuté ci-dessous.

A- L'anxiété

Il est avéré que l'apprentissage d'une L2 est différent de celui des autres matières à cause du stress que l'apprenant peut ressentir à l'heure de parler. Lorsqu'on apprend une L2, l'apprenant se trouve dans une situation fragile quant à la forme d'expression qu'il doit utiliser. Ainsi, lorsqu'il commence son apprentissage, il ne peut pas compter sur les moyens nécessaires pour exprimer exactement ce qu'il pense, sans trop s'éloigner de la manière dont il le fait dans la langue première. Il y a des élèves qui vont éprouver une certaine anxiété au moment de parler, et d'autres cependant vont prendre des risques parce qu'ils ressentent le besoin de communiquer. Plusieurs travaux ont démontré que les niveaux d'anxiété entravent l'apprentissage d'une L2 (Krashen 1982, Rivières 1964) pour cette raison il ne faut pas oublier que bien souvent l'apprenant perd confiance en lui et craint de s'exposer aux commentaires de ses pairs (Arnold et Fonseca, 2004).

B- La personnalité

Les élèves sont très différents, notamment dans leur façon d'apprendre. C'est la raison pour laquelle leur personnalité exercera une influence sur la manière dont ils expriment ce qu'ils ont appris. Dans une étude, Pritchard (1952) a identifié une relation entre la sociabilité des apprenants et leur développement de l'expression orale : plus l'apprenant était extraverti et indépendant, meilleurs étaient ses résultats lorsqu'il s'agissait de s'exprimer, alors que le contraire était observé pour ceux qui étaient introvertis et timides. Toutes ces limites vont exercer une influence directe sur le développement de leur compétence orale et sur les productions qui seront réalisées (Encina, 2012).

Un autre aspect à prendre en compte au cours du processus d'apprentissage selon Encina (2012) sont les changements dans la personnalité de l'apprenant qui peuvent s'opérer lorsqu'il n'obtient pas l'effet désiré dans la transmission du message. C'est par exemple le cas lorsqu'on éprouve le sentiment de se ridiculiser en ne pouvant pas exprimer clairement ce que l'on veut et en ne pouvant pas compter sur des stratégies ou du vocabulaire adéquat pour transmettre le message (Encina, 2012).

C- L'attitude face à l'erreur

L'enseignant joue un rôle fondamental par rapport à cet aspect. Il est la personne sur qui l'élève peut compter pour corriger ses erreurs et continuer à progresser. L'apprenant d'une langue seconde peut avoir l'impression de se ridiculiser ou d'avoir l'air étrange lorsqu'il parle et craint de commettre des erreurs. Il est donc important que l'enseignant discute avec ses élèves et leur fasse comprendre l'importance de parler afin d'améliorer leur niveau d'expression (Encina, 2012).

D- Le facteur temps

Lorsque l'enfant apprend sa langue maternelle, il a la possibilité d'écouter longtemps la langue avant de commencer à l'utiliser. Pour cette raison, certaines théories comme celles de Krashen (1982) et Asher (1977) ou des méthodes comme la *Silent Way* insistent sur l'importance de laisser surgir la compétence orale lorsque l'élève est prêt. En ce qui concerne la prononciation, Underhill (1998) ajoute qu'il est conseillé de donner à l'élève le temps nécessaire de travailler en interne et d'accueillir la langue avant qu'il ne commence à la parler (Arnold & Fonseca, 2004). En ce qui a trait à la participation de l'élève dans une situation de communication, différentes enquêtes montrent qu'il est important que l'apprenant ait suffisamment de temps pour la planifier. Cet aspect est indispensable dans l'approche coopérative où l'élève a le temps nécessaire pour se préparer avant de s'adresser à son partenaire ou au groupe (Arnold et Fonseca, 2004). À tous ces aspects s'ajoute la complexité de certaines productions qui peuvent être si exigeantes qu'elles seront frustrantes aux yeux des apprenants (Encina, 2012).

E- L'autosuffisance

Ce facteur renvoie aux capacités des étudiants dans des domaines spécifiques et ici, celui de l'apprentissage d'une L2. Si un élève estime qu'il n'est pas capable de s'exprimer dans la langue, il ne le fera pas même s'il a les connaissances et les compétences pour le faire (Encina, 2012). Cependant, dans la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1990) qui repose sur un des piliers qu'il appelle « le rôle des processus vicariants », il explique que si un étudiant a la possibilité d'observer les réussites de ses camarades et de s'identifier à eux, ceci aura un impact positif sur son sentiment d'efficacité et sur la possibilité de réussir dans la réalisation d'une tâche (Carré, 2004 : 9-50).

Comme détaillé jusqu'ici, il existe donc plusieurs facteurs qui influencent l'apprenant lorsqu'il s'exprime. Le but du présent travail est d'explorer la question du développement optimal de la compétence orale dans l'acquisition de l'espagnol comme langue seconde. Il apparaît que le développement d'une telle compétence a été négligé dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en général, y compris dans le contexte du programme d'études d'espagnol dans les classes primaires et secondaires du Québec. Comme évoqué plus haut, il existe de nombreux facteurs qui peuvent nuire au développement de la compétence orale. La question qui se pose maintenant dans la perspective du présent essai est de savoir si quelque chose peut être fait pour favoriser le développement de la compétence orale. Répondre à cette question suppose toutefois d'identifier s'il est possible d'agir sur les facteurs limitants discutés ci-dessus.

Une hypothèse intéressante avancée dans la littérature sur l'acquisition et l'apprentissage d'une langue seconde est qu'en mettant l'accent sur le développement des compétences communicatives en général, plutôt que sur la maîtrise des règles grammaticales, on pourrait éviter un éventuel impact négatif des facteurs en question, lorsque l'input linguistique est présenté dans des situations de communication significatives (voir les références citées ci-dessus et Krashen 1977, 1982, entre autres). Cependant, bien que cette hypothèse ait été étudiée dans le contexte des compétences dites réceptives et productives, elle n'a généralement pas été pleinement étudiée dans le

contexte du développement de la compétence orale dans l'acquisition de l'espagnol comme langue seconde.

L'objectif principal de cet essai est de combler cette lacune, en examinant l'hypothèse que la compétence orale peut être développée dans l'acquisition de l'espagnol dans le contexte scolaire québécois, en créant des situations de communication signifiantes conçues pour éviter un impact potentiel négatif des différents facteurs évoqués ci-dessus. Cependant, avant de procéder à une telle recherche, il importe d'expliquer comment le type de situations communicatives, conçues dans le cadre de l'approche communicative ou coopérative de l'enseignement des langues, peut aider à neutraliser un potentiel impact négatif de facteurs affectifs et motivationnels. C'est ce à quoi sera consacré le chapitre suivant.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

2.1. Le rôle de l'approche communicative dans la neutralisation d'un impact négatif des facteurs affectifs et motivationnels

Comme évoqué précédemment, une hypothèse connexe au développement de la compétence orale est que l'effet potentiellement nuisible des facteurs affectifs (par exemple, l'anxiété, la manque de motivation, etc.) peut être réduit si le contenu linguistique est présenté aux élèves dans des situations de communication significatives. Puisque la présentation d'**input** linguistique dans des « contextes de communication significatifs » est la marque de l'approche communicative, l'étape suivante consiste à examiner plus précisément comment les techniques développées dans ce cadre peuvent aider à annuler l'impact potentiellement négatif des facteurs affectifs sur le développement de la compétence orale (Encina, 2012).

À cette fin, il convient d'abord de discuter de certains concepts fondamentaux dans le domaine de l'acquisition du langage sans lesquels aucune théorie des compétences linguistiques ne peut être développée avec succès. La section suivante est dédiée à une discussion de ces notions fondamentales. Les concepts rattachés aux approches communicatives et coopératives en tant qu'outils d'enseignement seront définis.

Enfin, les caractéristiques propres à l'apprentissage coopératif des langues seront explorées. Cela permettra alors de comprendre si celui-ci s'avère réellement efficace pour l'apprentissage des langues par rapport aux approches traditionnelles, et, le cas échéant, la mesure dans laquelle les résultats sont significatifs. Finalement, il sera question du travail de l'enseignant au moment d'élaborer les activités orales en espagnol en seconde langue.

2.2. Concepts fondamentaux dans l'acquisition du langage

La compréhension de la distinction entre les notions de *compétence* et de *performance* est fondamentale pour la bonne évaluation du développement de toute compétence

linguistique, y compris la compétence orale. Supposons qu'au cours d'une des activités d'une classe, divers élèves fassent preuve d'une certaine réticence, évitant d'engager des conversations avec les autres, mais s'avèrent clairement capables de suivre les instructions du professeur et des autres pairs du cours. Le fait d'éviter de participer oralement dans cette situation est-il un problème de compétence, ou plutôt un problème de performance ? Le fait que les étudiants soient capables de suivre les instructions orales du professeur et de leurs pairs suggère que le problème n'est pas un problème de compétence (Baralo, 2000).

En effet, pour comprendre les instructions orales, l'élève doit être capable de comprendre les différents phonèmes et caractéristiques prosodiques des phrases qui lui sont présentées en classe, et cette capacité est la marque même de la compétence orale. La leçon à tirer d'un tel scénario hypothétique est que la compétence orale ne peut être pleinement évaluée sur la base exclusive d'activités productives comme l'expression orale et la lecture. La raison de cette conclusion est que le refus des apprenants de participer à de telles activités pourrait simplement être le résultat de problèmes de performance, ne reflétant ainsi pas la connaissance réelle qu'ils ont des caractéristiques phonologiques et prosodiques de la langue cible (c'est-à-dire la compétence orale).

D'autre part « l'interlangue » de l'apprenant joue un rôle fondamental dans l'acquisition d'une nouvelle langue du fait qu'elle va déterminer l'ensemble des étapes qu'il doit traverser dans l'apprentissage d'une langue seconde. Comme l'explique Selinker (1972) le terme « interlangue » a été introduit pour décrire les différents systèmes linguistiques qu'utilisent les apprenants tout au long de leur développement linguistique.

Selon Corders (1981 : 89-90), « l'interlangue n'est pas un simple processus de restructuration à partir de la LM, mais un système dynamique et créatif, semblable à celui de l'enfant qui acquiert sa LM » (Alexopoulou, 2011 :89).

2.3. La centralité de la compétence orale dans l'ensemble des compétences linguistiques

Pour comprendre l'importance de la compétence orale dans l'ensemble des compétences linguistiques développées au cours du processus d'acquisition d'une langue, il faut d'abord comprendre la relation entre cette compétence et d'autres compétences linguistiques comme l'écoute, la compréhension et l'expression orale.

Dans les langues parlées, la compétence orale occupe un rôle tellement central dans le développement des autres compétences linguistiques qu'elle peut être considérée comme la compétence fondamentale ou fondatrice pour le développement de toutes les autres. C'est le point de vue de certains chercheurs dans le domaine de l'acquisition de l'espagnol comme langue seconde, comme le souligne Baralo (2000), pour qui l'expression orale constitue une compétence ou une capacité directement liée à la compréhension, au traitement et à l'interprétation de ce qui est entendu. L'expression orale implique une interaction dans une situation où les significations doivent être accordées entre les interlocuteurs de façon bidirectionnelle.

En ce qui a trait à la relation entre expression orale et autres compétences telles que l'écriture et la lecture, Baralo (2000) soutient qu'il existe plusieurs aspects qui sont partagés tels que la grammaire de la langue qui comprend la forme et le sens des messages à décoder, tant au niveau phonologique, lexical, grammatical et sémantique que dans leur sens socio pragmatique. Ces éléments sont partagés autant à l'oral qu'à l'écrit. Selon l'auteure, il existe des recherches démontrant que l'expression orale peut servir de lien pour développer d'autres compétences liées à la communication. Elle prend pour exemple l'interaction orale lors du travail en classe, qui a un impact positif sur le développement de la lecture et de l'écriture (Baralo, 2000).

L'une des raisons pour lesquelles l'essai se concentre sur le développement de la compétence orale est le caractère fondamental de cette compétence pour le développement de toutes les autres.

2. 4. L'approche communicative dans l'enseignement de l'espagnol

L'approche communicative vise à intégrer plusieurs compétences disciplinaires et transversales portant sur des connaissances, des concepts, des normes (les savoirs) sur la façon de faire (le savoir-faire) et sur les procédés pour les appliquer (le savoir agir). Son objectif premier consiste à donner à l'élève la possibilité de communiquer et de transmettre ses opinions, ses désirs et besoins, etc.

L'approche communicative est centrée sur les besoins communicatifs de l'étudiant et la signification du message qu'il veut transmettre, plus que sur la forme que le message va prendre (Berard, 1991 ; Lussier, 1992 ; Savignon, 1990). Ainsi, l'enseignement de la grammaire dans cette approche figure au deuxième plan : elle est considérée comme un outil pour transmettre le message en soi. Cette approche considère la langue comme un instrument de communication et son intérêt réside dans le développement des compétences : compréhension orale et écrite, expression orale et écrite (Encina, 2006).

D'autre part, concernant la manière de travailler en classe, le document ministériel (PFEQ, 2007) met l'accent sur le développement des compétences d'ordres personnel et social que doit acquérir l'élève, tels que la compétence à coopérer. Le document explique que l'apprenant doit s'habituer à réaliser des tâches dans lesquelles il doit travailler en équipe pour mettre à profit ses compétences à coopérer avec ses pairs. Pour ce faire, il doit développer sa capacité d'écoute et de tolérance à l'égard des autres, il doit participer activement à ses apprentissages pour développer les compétences autant liées à l'apprentissage de l'espagnol que les compétences transversales qui font partie des autres domaines de formation générale, comme c'est le cas de la coopération (MELS, 2007).

2.5. L'apprentissage coopératif pour aider les élèves à développer des compétences

Dans la section précédente ont été expliquées les caractéristiques qui font partie de l'apprentissage communicatif qui priorise entre autres le développement des compétences. Il faut maintenant se questionner sur la relation présente en lien avec l'apprentissage coopératif. Pour citer Livingstone (2012), l'apprentissage coopératif « est l'évolution persistante de l'approche communicante, avec le ferme objectif de transformer les salles

de classe en environnements favorables pour le développement du processus de communication à travers les activités collectives » (Livingstone, 2012 : 9).

Un des défis les plus importants que l'enseignant doit surmonter dans un cours de langue est de donner des occasions aux apprenants de s'exprimer dans la langue cible. Dans l'article de Mattar et Blondin (2006), *Apprentissage coopératif et prises de parole en langue cible dans deux classes d'immersion*, la recherche qu'ils ont menée montre que l'apprentissage coopératif peut être la clé pour répondre à ce défi.

L'apprentissage coopératif tel qu'il est défini dans l'ouvrage *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités* (Abrami & Chambers, 1996) est une stratégie d'enseignement qui a pour but de faire travailler les élèves ensemble au sein de groupes. L'un des objectifs visés est la création d'une interdépendance positive et d'une responsabilisation de l'élève pour apprendre en contribuant à son travail d'équipe. Ainsi, un des éléments clés de l'apprentissage coopératif sera le fait que chaque membre de l'équipe contribue au groupe puisque, selon cette théorie, le succès d'une personne augmente les chances de succès général et aidera le groupe à atteindre ses objectifs (Abrami & Chambers, 1996). L'apprentissage coopératif exige que les élèves soient interdépendants à travers le partage des ressources, que les efforts soient réalisés pour atteindre un but commun et qu'ils puissent compter les uns sur les autres (Livingstone, 2008).

Les recherches les plus modernes des dernières décennies ont montré que l'apprentissage coopératif est le moyen le plus *naturel* à mettre en pratique pour aider les élèves à développer la compétence orale. Cela est accompli grâce au travail en équipe qui permet non seulement de reproduire dans la classe des situations de communication orale qui s'approchent de la réalité de l'élève, mais aussi d'augmenter les occasions d'échanges oraux entre les membres, et ainsi utiliser la langue cible de façon active (Baralo, 2000).

Selon Johnson et Johnson (1994) cités dans Mattar et Blondin (2006), l'apprentissage coopératif constitue une solution possible en tant qu'outil de travail pour faire grandir la compétence orale dans les classes de langues. Quand un enseignant envisage la possibilité

de mettre en place cette façon de travailler, il doit tenir compte de certains facteurs tels que les méthodes à utiliser, les types d'activités et les projets à élaborer pour stimuler les élèves à travailler et à interagir (Abrami & Chambers, 1996).

2.6. Les méthodes de l'approche coopérative

Dans l'ouvrage de Rouiller et Howden (2010), les auteurs énoncent trois méthodes susceptibles d'être employées dans une classe à partir de l'approche coopérative :

- La méthode apprendre ensemble. Elle se base sur cinq caractéristiques essentielles à l'apprentissage coopératif, qui sont la responsabilité des membres du groupe, ses interactions, l'interdépendance entre ses membres, les habiletés coopératives et les réflexions au sein des groupes de travail.
- La méthode d'apprentissage en équipe, basée sur un programme d'enseignement de langue dont le but est de prévoir la coopération à travers différentes activités.
- La méthode de l'enquête en groupe. À partir des questions clés sur un sujet d'intérêt commun des équipes, elles doivent trouver des réponses. Chaque élève devient responsable de trouver des réponses sur un sujet en particulier.

Comme l'expriment Rouiller et Howden (2010), pour que les activités réalisées dans une approche coopérative soient efficaces, elles doivent remplir certaines conditions, non seulement par rapport aux méthodes mises en place pour leur réalisation, mais aussi par rapport à leur organisation. Trois aspects s'avèrent importants à prendre en compte au moment de planifier des activités fondées sur l'apprentissage coopératif en classe. Ceux-ci sont explicités dans la section suivante.

2.7. Les moments à prendre en compte pour organiser les activités orales

Selon l'analyse réalisée par Encina (2012) il existe trois éléments qui ne sont pas à négliger lorsque l'enseignant prépare ses activités pour aider ses élèves à développer la compétence orale.

L'*input* tout d'abord qui renvoie au fait que les élèves doivent être en contact avec un grand nombre d'énoncés pouvant servir d'exemples pour de futures productions. Pour cela, il est important d'analyser chacun des supports textuels avec lesquels les élèves vont travailler. La *progression*, ensuite, doit se mesurer par le fait que dès les premiers cours, les élèves sont encouragés à prendre la parole. La réalisation de petites activités simples au cours de l'année scolaire, qui motivent à participer, la rendent possible. *La préparation des activités* est elle aussi non négligeable : pour mettre en place une activité, les élèves doivent avoir le temps de réfléchir à ce qu'ils veulent faire, au matériel nécessaire et à la possibilité de pratiquer la présentation et la prononciation de ce qui a été produit au préalable. Dans le cas contraire, aucun objectif ne sera atteint et cela se réduira à une simple répétition d'un texte étudié par cœur (Encina ,2012).

Pour l'organisation des activités réalisées durant le stage II, des ateliers cherchant à mettre en pratique la méthode de l'apprentissage coopératif ont été proposés. Le chapitre suivant développe en détail les activités menées au cours de ce stage.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre a pour finalité de présenter la méthodologie mise en œuvre pour répondre à la question générale : comment développer la compétence orale chez les élèves du secondaire? Particulièrement en ce qui touche l'expression orale. Il sera d'abord question d'expliquer le type de recherche effectuée, ainsi que le contexte dans lequel l'essai a eu lieu, les participants, la démarche de l'intervention, ainsi que la séquence d'enseignement et le déroulement. Par la suite, les outils de mesure et la collecte de données seront décrits. Finalement, le traitement et l'analyse de données seront précisés.

3.1 Le type de recherche

Ce projet a été réalisé dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'espagnol comme langue seconde à l'Université de Trois-Rivières. Il s'est déroulé dans le cadre du second stage à l'école secondaire Mont de la Salle du Centre de services scolaire de Laval, du 9 janvier au 14 avril 2023.

Ce travail atteignait trois objectifs. Tout d'abord, il s'agissait de mettre en pratique des activités basées sur le modèle d'apprentissage coopératif afin de vérifier si celles-ci soutenaient mieux les élèves au niveau de la compétence orale. Un aspect à ne pas négliger est que l'utilisation de l'approche communicative/coopérative pour l'enseignement de l'expression orale est que le mode opératoire méthodologique de l'approche, en se concentrant sur l'utilisation de situations communicatives significatives pour les élèves, désamorce les possibilités d'un impact négatif potentiel de facteurs affectifs non pertinents (par exemple l'anxiété). Il ne faut pas oublier que l'implémentation d'une approche communicative/coopérative dans l'enseignement de l'expression orale présente l'avantage de se concentrer sur des situations de communication significatives aux yeux de l'apprenant et elle réduit ainsi la possibilité d'un impact négatif potentiel de la part de facteurs affectifs non pertinents. Une réflexion a ensuite été posée quant à la mesure dans

laquelle ces activités se distinguaient alors de celles qui étaient dispensées sur un modèle autre que l'apprentissage coopératif.

Comme a été bien exprimé par certains chercheurs qu'une approche communicative contribue au développement de la compétence communicative en général, y compris la compétence orale (par exemple, Cummins 1979), la question de l'effet de l'approche dans le développement de la compétence orale en espagnol en tant que langue seconde reste essentiellement inexplorée, c'est pourquoi la présente étude est à la fois nécessaire et pertinente.

Enfin, il s'agissait de trouver des propositions didactiques susceptibles d'être mises en pratique afin de développer :

La compétence professionnels 3 - *Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage* et

La compétence 5- *Évaluer les apprentissages* à travers des interventions auprès des groupes d'élèves au secondaire pendant le stage II.

En effet, l'enjeu était non seulement d'améliorer la pratique pédagogique en sus de repérer des actions concrètes pouvant être mises en place dans le milieu scolaire, et servant à l'amélioration de l'enseignement mais aussi de donner la possibilité aux étudiants universitaires de développer des compétences professionnelles pendant leur stage.

La méthodologie utilisée dans le cadre du projet était de type qualitatif et relevait de la recherche expérimentale à travers la mise en pratique de quatre ateliers de conversations. À la fin de chaque atelier, les élèves devaient répondre à des questions sur la plateforme *Google Forms*, sur les interactions orales, les activités et la manière dont ils avaient travaillé et ainsi mettre en lumière ce qui fonctionnait ou non dans les travaux réalisés.

À cette fin, il a été nécessaire d'utiliser des moyens permettant d'enregistrer les données tout au long du processus, à travers l'emploi de différents outils comme : des questionnaires, ou un journal de bord incluant des notes sur les réflexions quant aux

interventions réalisées auprès des élèves et d'enregistrements. Ainsi une analyse plus exhaustive et approfondie a été mise en pratique et a servi à voir la progression des élèves et les défis qu'ils ont dû surmonter. Le but était de trouver les meilleurs moyens servant à résoudre le problème spécifique de l'enseignement de la compétence orale de l'espagnol en tant que troisième langue.

3.2 Contexte

L'intervention a été réalisée avec quatre groupes d'élèves de deuxième cycle du secondaire 3, 4 et 5 dont le niveau d'espagnol était au stade débutant. Pour la réalisation du test, un de ces quatre groupes a été sélectionné pour travailler à partir de l'apprentissage coopératif (groupe contrôle). Ainsi, à la fin du stage, au moment de rédiger les conclusions, le but était d'observer si dans les interventions et dans les activités préparées il y avait une différence entre les résultats du groupe contrôle qui a participé aux activités à travers des apprentissages coopératifs, et ceux qui n'ont pas travaillé à partir de cette approche.

La recherche rapportée dans cet essai s'est tenue à partir du mois de janvier jusqu'au mois d'avril de l'année 2023. L'école dans laquelle le stage II a eu lieu est considérée comme étant formée d'une clientèle défavorisée issue de l'immigration récente. Dans les deux groupes d'élèves qui ont participé à la recherche, la plupart avaient une langue maternelle différente du français et de l'espagnol. C'était une langue tierce et même une quatrième pour quelques-uns de ces apprenants.

Dans les programmes d'études de deuxième cycle, l'espagnol est un cours à option où il n'est pas rare de trouver des élèves qui n'ont même pas choisi l'option, mais qui pour une question d'horaires se trouvent engagés dans ce cours pendant toute l'année. C'est ce type de clientèle qu'il s'agissait d'interpeller, pour les motiver à apprendre cette langue et pour qu'ils puissent réussir à communiquer.

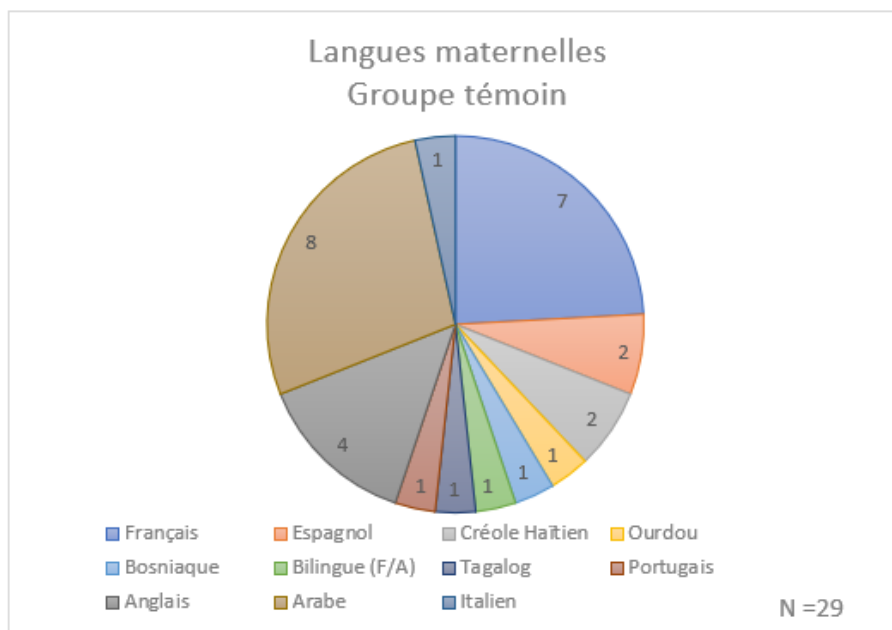
3.3 Participants

Les activités d'enseignement oral ont été dispensées à quatre groupes d'élèves de langue espagnole de l'école secondaire Mont-de-la-Salle, et ont eu lieu lors du stage d'intervention II. Deux groupes ont été retenus pour la recherche. Cela offrait la possibilité d'évaluer les différences d'apprentissage et l'efficacité de la méthode d'enseignement coopératif, l'un ayant servi de groupe témoin et l'autre de groupe traité. Le premier groupe était celui qui allait travailler avec le cahier Encuentros 1 (un peu plus traditionnel). Le second le groupe traité était celui sur lequel elle a proposé d'utiliser l'apprentissage coopératif. En effet, cela rendait possible d'observer s'il y avait une incidence dans le développement de la compétence orale selon la méthode de travail.

Les deux groupes étaient constitués de façon hétérogène, les élèves sont issus d'une école multiculturelle. L'échantillonnage a été fait parce qu'elle permet de vérifier si des écarts linguistiques (comme des langues qui ne sont pas de base latine) rendent plus difficile l'apprentissage selon une méthode à l'autre. Cette hétérogénéité était alors la raison même de ce choix et était une condition à l'expérience.

Le groupe témoin était constitué de 29 élèves, la division en ce qui concerne l'identification de genre des sujets était constituée par 21 filles et 8 garçons âgés de 14 ans à 17 ans. Leurs langues maternelles n'étaient pas nécessairement le français. En effet, pour 7 élèves, le français l'était, la LM était l'anglais pour 3 des élèves, 1 élève était bilingue, 8 avaient l'arabe pour LM. Enfin, pour 2 élèves la langue parlée à la maison était le créole, 2 autres employaient l'espagnol, 1 parlait portugais, 1 tagalog, 1 parlait bosniaque et un autre ourdou. Le graphique suivant présente la composition du groupe témoin en termes des langues maternelles respectives des sujets.

Figure 1. Représentation de la LM parlé par le groupe témoin d'élèves

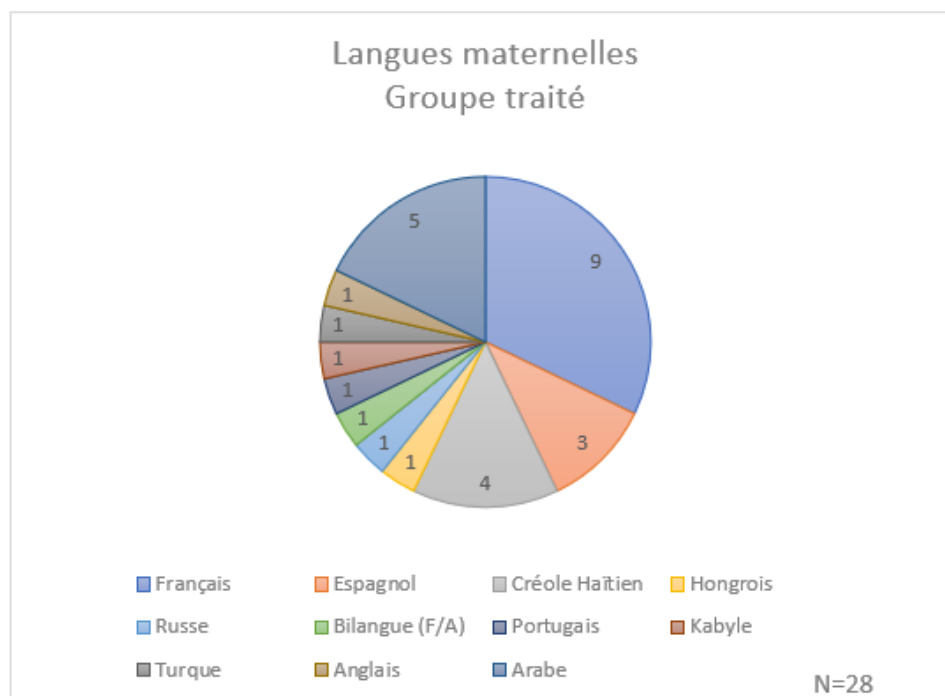


Comme nous pouvons observer dans le graphique ci-dessus, le plus grand pourcentage d'élèves du groupe témoin (27,59 % du total) parlait l'arabe comme langue maternelle. Le deuxième groupe en termes d'importance avait le français comme langue maternelle. Ce groupe, représentant 24,14% du total, 6% parlaient des effectifs parlaient espagnol ; même pourcentage que les hispanophones de la classe. Le reste du groupe quant à lui, soit 24,27% avait un seul locuteur parmi les langues suivants : le bosniaque, le tagalog, le portugais, l'italien et l'ourdou.

Le groupe traité sur lequel étaient réalisées les expériences était composé de 28 élèves de 14 ans à 17 ans, dont 18 filles et 10 garçons. La distribution des langues LM n'était pas identique. Ainsi, pour 1 élève, c'était l'anglais qui était LM, pour 9 autres c'était le français et 1 élève était bilingue, 5 élèves avaient l'arabe pour première langue, 3 l'espagnol, 4 le créole haïtien, 1 le russe et 1 le portugais. Pour le reste du groupe, le hongrois, le turc et le kabyle (dialecte algérien) étaient les dernières langues maternelles relevées, chacune étant parlée par un élève respectivement. Le graphique suivant expose

la composition du groupe traité en termes des langues maternelles respectives des participants.

Figure 2. Représentation de la LM parlé par le groupe traité d'élèves



Le graphique ci-dessous montre que le plus grand pourcentage d'élèves du groupe traité (32,14 % du total) avait le français comme LM. Le deuxième groupe en importance était arabophone (17,85%). Le troisième groupe linguistique, soit 14,28 % étaient créolophones. 10,7% parlaient l'espagnol et finalement, les 25,21% du total se répartissaient en sept langues : le kabyle, le hongrois, le portugais, l'anglais, le turc, le russe et les élèves bilangues (anglais-français).

Nous pouvons conclure ici que la majorité des élèves, soit 67,86% parlaient à la maison une langue autre que le français. Considérant que la grammaire de la plupart des langues représentées n'était pas similaire à celle de l'espagnol, il est peu probable qu'une amélioration potentielle des performances du groupe expérimental pût être le résultat d'un transfert depuis la LM des élèves. En d'autres termes, la diversité linguistique des élèves du groupe expérimental nous aidait à contrôler un potentiel effet positif du transfert linguistique.

Chacun de ses groupes servait à comparer le développement de la compétence orale en espagnol, le groupe traité ce faisant via le modèle d'apprentissage coopératif. Quant au second, il avait servi de groupe témoin à qui on continuait de dispenser les mêmes activités ; cette fois-ci sans que ne soit utilisé l'approche coopératif à partir des activités proposées dans leur cahier d'exercices *Encuentros 1*.

À la fin du projet, les élèves ont été évalués en fonction des résultats obtenus dans les interactions orales des quatre ateliers mis en pratique lors du stage. Les conclusions de l'intervention ont été établies sur la base de ceux-ci.

3.4 Démarche de l'intervention

L'intervention visait à observer quelles étaient les activités les mieux adaptées dans le cours d'espagnol qui permettaient de développer la compétence orale chez les élèves. Pendant le stage II, les sujets à travailler ont été divisés en quatre ateliers formatifs qui allaient du mois de janvier au mois d'avril les mêmes seront explicités dans la section suivante.

3.5 La séquence d'enseignement

Les intentions communicatives et langagières utilisées et étudiées dans chacune des unités, ainsi que les ressources employées ayant servi de guide à la collecte des données, sont présentées dans cette partie. La séquence d'enseignement a été pensée à partir du document de la progression des apprentissages du MELS (2011 :29) voir le tableau 2 dans l'annexe L pour plus de détails

Dans le cas des groupes d'élèves qui ont fait les activités pendant le stage II, il était important qu'ils comprennent et reconnaissent comment utiliser un mot (son contexte et sa signification), de façon orale, avant de pouvoir l'utiliser correctement dans différents contextes. C'est dans ce but précis que les activités ont été organisées pour développer en premier le vocabulaire et faciliter ainsi l'apprentissage des mots de vocabulaire ciblés qui ont encouragé les élèves à parler. Dans un premier temps, ils devaient reconnaître et

apprendre le vocabulaire, une fois les mots appris, les élèves devaient être capables de s'en servir pour les activités de discussion en sous-groupes.

Chaque sujet d'étude a été travaillé de la même façon : premièrement, la présentation du vocabulaire sous forme de jeu de relation (image vs mots), ensuite, l'utilisation d'inférence entre le français et l'espagnol, aide-mémoire (image vs mots) et finalement, pour la pratique du vocabulaire, les TIC ont été le moyen le plus efficace (différentes applications comme Kahoot, Socrate et même l'extension Google Forms).

3.6 Les activités

Les activités ont été développées de deux façons différentes. Bien que les contenus et les objectifs proposés aient été similaires chez les deux groupes d'élèves, ils étaient distincts dans leur mise en œuvre au sein des groupes témoin et traité. Pour ce dernier groupe, les activités se réalisaient sur la base d'un travail coopératif. En revanche, dans le groupe témoin, la mise en pratique s'opérait à travers les activités proposées dans le cahier d'apprentissages *Encuentros I*, 2e. édition de Lopez Alvarado (2016).

En vue d'analyser chacun des ateliers, des notes ont été prises dans le Journal de bord 1 (annexe A) afin de documenter les résultats du groupe de contrôle, et dans le journal de bord 2 (annexe B) pour le groupe dont l'enseignement se basait sur l'apprentissage coopératif. Néanmoins, en ce qui avait trait aux interactions orales, la grille d'évaluation pour les deux groupes d'élèves était identique (annexe F).

L'élève avait la possibilité de compléter une autoévaluation. Dans ce cas-ci, deux autres grilles ont été développées : l'annexe D éclaire sur les résultats obtenus par le groupe contrôle, lorsque l'annexe E renvoie à ceux du groupe traité. Les autoévaluations sur la plateforme *Google Forms* n'étaient pas obligatoires en raison de la difficulté d'accès aux ordinateurs de l'école une fois les activités complétées. Ces autoévaluations se déroulaient chez l'élève, sur une base volontaire.

Avant de commencer les ateliers, les élèves devaient effectuer des exercices de vocabulaire et utiliser des expressions courantes. L'apprenant était soutenu par l'usage des

principales ressources linguistiques nécessaires à la réalisation des ateliers ; soit des ressources grammaticales, lexicales et discursives.

L'un des moyens les plus efficaces à la réalisation des activités orales en grand groupe tenaient lieu de travail en équipe, ce qui permettait à l'élève de continuer à développer sa compétence orale. L'interaction orale en tant que telle a toujours eu lieu à la fin de chaque présentation orale avec toutes les expressions étudiées pendant chaque atelier.

En ce qui trait à l'atelier 1, l'élève devait apprendre le champ lexical de la famille à partir de la présentation d'arbres généalogiques de familles célèbres. L'apprenant avait la responsabilité d'intégrer à cette présentation l'ensemble des connaissances acquises antérieurement dans un objectif de sollicitation de l'ensemble des savoirs développés lors du cours d'espagnol. Concernant les 2^e et 3^e ateliers, les principaux sujets d'étude touchaient aux expressions pour commander (de la nourriture dans un restaurant, une commande au téléphone, faire une invitation, etc.) et la conjugaison de verbes tels que : vouloir (*querer*), pouvoir (*poder*), aimer quelque chose (*gustar*), préférer (*preferir* ou *encantar*), exprimer un accord ou un désaccord (*a mí también, a mí no*), demander de l'aide pour combler un désir et/un besoin (*me puede ayudar, yo necesito*), etc. Dans toute la première partie du travail, des images des jeux de table ont été utilisées comme : *Vamos al mercado, Vamos al doctor* et pour pratiquer la conjugaison, le *Bingo de los verbos* (Pour plus de détails concernat le matériel utilisé se référer à l'annexe N du présent travail).

Par exemple, afin d'apprendre la conjugaison du verbe *gustar* (aimer quelque chose), les élèves apprenaient la chanson *Me gustas tú* de Manu Chao. La chanson *El perdón* soutenait l'apprentissage du gérondif. Ainsi, en employant le verbe *doler* (avoir mal), l'élève était alors capable de faire des inférences grâce aux connaissances acquises avec la conjugaison de *gustar* parce que les deux verbes se conjuguent de la même façon.

L'atelier de l'invitation renvoyait entre autres à l'apprentissage de l'heure permis par la présence d'une horloge et la révision des chiffres. L'élève devait aussi parler de ses goûts et préférences et questionner les autres pour découvrir les leurs. Il ou elle expliquait

ses horaires, ses activités quotidiennes et leurs fréquences. Cet exercice était oral, mais pratiqué avec l'utilisation de bandes dessinées (*Quino*). L'élève devait prendre un rendez-vous avec un ou une coéquipière de classe. Dans ce jeu de rôle, il ou elle partageait une obligation et une impossibilité. Par le biais d'une conversation téléphonique, l'élève expliquait ce qu'il ou elle faisait en utilisant le gérondif. En somme, il s'agissait d'offrir, d'accepter ou bien de rejeter des invitations tout en négociant des propositions.

Dans le cadre de l'atelier 4 : *Chez le docteur*, l'apprenant devait maîtriser la conjugaison des verbes réflexifs tels que se trouver (*encontrarse*), se sentir (*sentirse*), pouvoir suivi d'un infinitif (*poder + infinitivo*), avoir mal (*doler*). L'élève acquerrait la capacité à prodiguer des conseils par l'usage du verbe avoir (*tener que*). Enfin, l'élève utilisait des verbes pronominaux conjugués au présent. Ainsi, pour cet atelier, l'élève devait exprimer une douleur et connaître les différentes parties du corps, parler de ses habitudes, demander la permission et en refuser, demander et prodiguer un conseil, etc. À ce stade de l'étude, le cahier interactif *De dos en dos* était utilisé, car il permettait de pratiquer les expressions de façon spontanée à travers de situations pouvant se présenter dans la vie réelle.

Il faut souligner que les notes de cours ainsi que les diapositives travaillées lors des séances étaient disponibles sur la plateforme *Classroom* et pouvaient donc être consultées à tout moment. Préalablement à la réalisation de chaque atelier, on présentait à l'élève plusieurs ressources et matériels servant à développer sa compréhension orale et améliorer ses interactions. Il s'agissait d'activités d'écoute, des exercices de vocabulaire et de compréhension accessibles en vidéo sur *YouTube*, ou réalisés par l'apprentissage de chansons, par la lecture de bandes dessinées, par des jeux de table et de rôle ou bien par le visionnement de court-métrage, pour ne citer que ces médiums. Les activités décrites servent à illustrer la manière dont les élèves ont travaillé pendant le stage II. Pour mieux les présenter, 4 ateliers seront décrits dans la partie suivante.

Atelier 1 : *Ma famille*

Groupe traité (apprentissage coopératif)

En premier lieu, les apprenants devaient former des équipes de 4 personnes et choisir un rôle : coordinateur/coordinatrice, secrétaire, porte-parole et superviseur/superviseure.

Les activités étaient réalisées une fois après avoir maîtrisé le vocabulaire d'étude en lien avec l'atelier. L'oral se pratiquait à partir de la page 94 du livre *Dual*. Chaque membre de l'équipe recevait une partie de l'information disponible sur les membres de la famille ou leurs liens. Ensemble, ils devaient créer l'arbre généalogique de la famille. Chaque membre devait agir selon le rôle qui lui revenait dans l'équipe, ce qui ne l'empêchait pas d'aider son coéquipier afin d'organiser l'arbre généalogique selon les informations disponibles. Une fois l'arbre complété, il était affiché sur le tableau blanc interactif le porte-parole de chaque groupe devait expliquer au reste de la classe leur arbre. Au cours de l'activité, des notes étaient prises au sujet des interactions orales en espagnol réalisées par chacune des équipes ; plus particulièrement les aspects en lien avec la phonétique et la prononciation. La compréhension des informations serait ensuite vérifiée avec l'arbre généalogique créé. Une fois la correction terminée, chaque équipe devait préparer la présentation d'une famille célèbre et :

Organiser l'arbre généalogique de la famille choisie (la manière dont chaque équipe présentait le travail leur appartenait : diapositives, plateforme, vidéo, photos, etc.)

Communiquer des informations sur chaque personnage : nom, âge, origine, profession, loisirs ou toute autre information trouvée au moment de la compilation d'informations

Enquêter sur la raison pour laquelle il ou elle est devenue célèbre

Faire la présentation orale devant la classe

En ce qui concerne l'interaction orale, une fois les présentations achevées, le ou la porte-parole de chaque équipe devait poser deux questions à celles et ceux qui présentaient leur arbre.

Cette première activité développerait aussi la capacité des élèves à travailler en équipe et à se familiariser avec ce modèle d'apprentissage.

Groupe témoin

En ce qui a trait au groupe témoin, les activités étaient tirées du cahier *Encuentros 1* telles que :

Répondre à l'oral aux questions touchant le vocabulaire d'étude.

Mener un entretien afin de questionner les relations dans la famille de son ou sa coéquipière.

Présenter individuellement sa famille en créant un arbre généalogique à partir de la plateforme Lucidchart.

Il faut remarquer que les activités du cahier *Encuentros 1* se faisaient en équipes de deux élèves. Le même propose des activités à partir des situations liées à la vie quotidienne de l'élève cependant, la plupart des exercices ne permettent pas de les mettre en pratique à travers de l'approche coopératif dû à qu'ils doivent se réaliser en équipes de deux élèves et ne lui donne pas à chaque intégrant la possibilité d'accomplir une fonction spécificité dans le groupe de travail pour arriver à atteint une fin commune entre autres choses.

Atelier 2 : *L'invitation*

Dans un souci d'organisation, les deux groupes d'élèves (groupe traité et groupe témoin) ont réalisé la même activité, en équipe de deux.

Groupe traité

Chaque équipe a reçu des fiches individuelles pour les guider dans la préparation de leurs interactions orales. Chacun des membres de l'équipe obtenait des options de réponses à fournir selon les questions posées par le ou la partenaire.

Afin de développer la compétence orale dans tout le groupe, chaque membre de l'équipe recevait deux cartes différentes contenant des questions et des réponses possibles.

Ceci permettait de choisir la structure ainsi que l'organisation des interactions. Les notes de cours et les fiches relatives aux expressions les plus utilisées étaient permises.

Groupe témoin

Pour l'activité, ce groupe disposait des notes de cours et des expressions travaillées en classe. Concernant l'élaboration du texte et la préparation de l'interaction orale, il avait accès aux exemples travaillés dans le cahier d'exercices *Encuentros 1*. Lors de l'interaction orale, la stagiaire posait quelques questions aux deux élèves afin que l'interaction soit plus spontanée.

Ateliers 3 : *Au restaurant*

Groupe traité (Jeu de rôles)

L'activité se déroulait en équipe de trois élèves qui possédaient des cartes représentant un personnage. Chaque élève devait choisir son rôle au sein de l'équipe. L'équipe devait penser, créer et réaliser un menu qui pourrait être utilisé lors de la présentation orale. Chaque équipe disposait de fiches de mises en situation et devait en choisir une afin de structurer sa présentation orale. Le ou la porte-parole présentait la situation et le reste de l'équipe l'interprétait. La personne qui occupait le poste de secrétaire remettait avant l'interaction un brouillon servant à la correction. Le jour de la présentation, chaque équipe avait le droit d'apporter un objet en rapport avec le personnage pioché. À la fin des présentations orales, le ou la porte-parole expliquait aux autres équipes les difficultés rencontrées ainsi que les forces pour y parvenir. Cette dernière information serait utilisée par la stagiaire au moment de son compte rendu sur le travail coopératif.

Groupe témoin

Les élèves travaillaient en équipe de deux ou trois élèves pour réaliser les exercices du cahier en lien avec le vocabulaire et les expressions du milieu de la restauration. Ils pratiquaient l'écoute, devaient remplir les textes troués pour organiser et compléter un dialogue, et finalement, rédiger leur propre interaction orale avec le ou la partenaire afin de la présenter devant le reste de la classe.

Atelier 4 : *Chez le docteur*

Groupe traité

Comme dans l'atelier précédent, l'élève choisissait un rôle dans l'équipe et, avant de commencer avec les interactions orales, devait maîtriser le vocabulaire et la conjugaison. Cet atelier se voulait une représentation d'une consultation chez un docteur. L'élève jouait ou bien le rôle de patient, ou celui du docteur. Chacun des membres de l'équipe préparait alors une liste des questions qu'il fallait poser et auxquelles on devait répondre. Dans chacune des équipes, un porte-parole avait la responsabilité de faire connaître les motifs de la consultation au moment de l'interaction et elles n'étaient pas connus par les élèves qui avaient les rôles des médecins qui à ce moment ainsi chaque équipe compte avec deux patients et deux médecins.

Ensemble, l'équipe créait une situation (tirée de la vie réelle) et devait expliquer au préalable les motifs de la consultation (un accident, une maladie, etc.). Le ou la porte-parole avait la responsabilité de les faire connaître au reste de la classe avant l'interaction. La particularité de la préparation de cette interaction orale avec les autres résidait dans le fait que les élèves ayant le rôle de médecin ne connaissaient pas les causes qui portaient à consulter. Celles et ceux ayant le rôle du patient organisaient leurs interactions sur la base de la situation choisie en exposant des symptômes tout en permettant au médecin de donner un diagnostic et de prescrire des médicaments. L'idée principale était que l'interaction orale soit la plus proche possible d'une situation pouvant se produire dans la réalité.

Groupe témoin

Les élèves travaillaient en équipe de deux. Ils réalisaient les exercices du cahier *Encuentros I* portant sur la santé et les bienfaits de l'activité physique et les sports. Les équipes complétaient les activités de textes troués, la conjugaison de verbes, faisaient de l'écoute de dialogues et les organisaient. Ils devaient aussi lire des textes et répondre aux questions s'y rattachant en plus d'établir des liens entre une image et les expressions

pouvant exprimer un malaise physique, par exemple, « j'ai mal à la tête » (*me duele la cabeza*).

En équipe de 2, les élèves écrivaient une situation dans laquelle une personne exprimait un malaise. Ce dernier était alors échangé avec une autre équipe chargée de prodiguer un conseil.

Les élèves se servaient de cartes afin de préparer une interaction orale dans laquelle chaque intégrant devait faire des choix tout en respectant le rôle assigné et ensuite l'exposer devant classe.

3.7 La collecte de données

La méthodologie utilisée pour la collecte de données dans ce projet s'inscrivait dans une approche qualitative expérimentale. L'idée consistait à concevoir, à mettre en place et à analyser les activités les plus appropriées pour développer la compétence orale en espagnol. Pour cela, il était nécessaire d'utiliser des moyens de collecte de données qui allaient permettre de les enregistrer tout au long du processus.

Les outils pour le faire étaient : le journal d'analyse 1 et 2 (dans lesquelles des notes ont été prises en lien avec la démarche professionnelle d'enseignement et en relation avec les activités proposées à la classe, pendant et après chaque cours). Les journaux étaient des guides et des orientations pour mener l'analyse, les ajustements et les changements nécessaires, non seulement sur les activités réalisées, mais aussi sur l'enseignement et son efficacité quant à développer des compétences chez les élèves. Un aspect dont il faut tenir compte était la possibilité de prendre des notes sur le travail réalisé à partir du vécu des élèves, ce qui avait été recueilli dans le journal d'analyse 2.

Un autre outil qui s'est avéré efficace était l'enregistrement audio (pendant le travail en équipes et à titre individuel auquel chaque élève s'est prêté). Ceci a permis de réécouter plusieurs fois la même situation de communication et d'avoir eu la possibilité de faire une analyse plus sérieuse et approfondie sur l'enjeu de l'activité orale, et ainsi, apporter des améliorations au besoin.

Finalement, une grille d'évaluation (autoévaluation) pour chaque activité orale avait été proposée (soit en équipe ou individuellement). Elle avait non seulement servi à savoir les aspects qui devaient être évalués, mais également à apprécier la progression et les défis que devaient surmonter les élèves ainsi que leurs points forts.

3.8 Analyse des données

Deux types de journaux différents ont été utilisés afin d'analyser les données.

Le journal d'analyse 1 :

Il a servi à la réflexion au sujet des démarches professionnelles liées à la recherche. Il était rédigé au fur et à mesure que les activités étaient réalisées par les différents groupes. Après chaque période de travail, du temps avait été réservé pour écrire dans le journal tout ce qui avait été expérimenté dans la classe : les interventions, la façon de donner les explications, l'efficacité du matériel utilisé, le type de modèle d'apprentissage employé et, s'il y avait lieu, la gestion de classe ayant été nécessaire à mettre en marche le travail. Le journal a ainsi servi à collecter toutes les informations pertinentes concernant les défis et les forces des élèves pendant les différents travaux.

Dans ce journal ont été ajoutées des observations personnelles, les idées sur le travail à faire, par exemple, les activités orales qui n'avaient pas été prévues, mais qui étaient ressorties à travers les échanges avec les élèves et qui leur avaient permis de s'exprimer en espagnol.

Des activités ont été créées pour le stage, et ont été utilisées celles qui étaient présentes dans le cahier d'activités *Encuentros 1*, que les élèves utilisaient pour le cours d'espagnol. Ainsi comme le livre *Dual: pretextos para hablar*, des cartes permettaient l'interaction orale à partir d'un apprentissage coopératif. De cette façon, des activités interactives et ludiques ont été adaptées et ont agrémenté le temps des échanges oraux dans la classe.

L'utilisation au quotidien du journal d'analyse 1 a significativement aidé dans la réflexion sur les démarches à suivre pendant les cours. Ceci a permis d'améliorer la

pratique à travers le développement des compétences professionnelles de l'auteure (en particulier 3 et 5 pour cet essai). Le journal d'analyse 2 a également été utilisé pour analyser les réponses aux questionnaires que les apprenants devaient remplir après des activités ciblées.

Ces questionnaires avaient donné aux élèves la possibilité d'enregistrer leurs commentaires concernant les activités qu'ils venaient d'accomplir, leurs points forts et leurs faiblesses.

Les questionnaires étaient anonymes pour assurer la liberté des réponses, et ils étaient faits en français pour ainsi assurer une bonne compréhension des questions et avoir des réponses plus adéquates de la part des élèves. Cet aspect était important parce que cela donnait plus de valeur et d'exactitude aux réponses au moment de faire l'analyse pour arriver aux conclusions de l'essai.

Dans le journal de bord 2 ont été inscrites les discussions en grand groupe mises en place à la fin de chaque cours. À la fin de chaque classe, les différents groupes d'élèves devaient répondre à des questions afin de savoir quels avaient été les forces et les défis dans la réalisation des activités.

Un autre outil utilisé pour l'analyse de données était l'enregistrement audio. Il a servi à analyser l'utilisation du vocabulaire à travers des jeux pédagogiques, des jeux de rôles, des questions et des réponses.

Finalement, à travers les grilles d'évaluations les informations collectées ont été organisé et analysé. Des tableaux et des graphiques (à partir de la plateforme de *Google Forms*) qui s'en suivaient ont permis d'acquérir une vision générale des résultats obtenus à partir de chaque outil de collecte de données utilisé et mis en place.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les résultats de l'intervention pendant le stage seront présentés dans ce chapitre, de même que leur interprétation et leur discussion. L'analyse s'effectuera à partir des résultats obtenus dans les grilles d'évaluation, en tenant compte des critères retenus, des commentaires et des annotations transcrites dans les différents journaux de bord en sus des autoévaluations complétées par les élèves. Enfin, une réflexion est présentée quant à la pertinence des activités réalisées tout au long de chacun des ateliers planifiés et mis en place lors de le stage II.

4.1 Analyse des résultats de l'intervention en classe d'espagnol

En réponse au premier objectif de cette étude, c'est-à-dire le développement de la compétence orale chez des élèves du secondaire (plus particulièrement l'expression orale), la comparaison des résultats avait été basée sur l'usage ou non du modèle d'apprentissage coopératif. Deux groupes d'élèves avaient été choisis, dont un (groupe traité) utiliserait le modèle d'apprentissage coopératif, alors que l'autre (groupe contrôle) continuerait d'apprendre selon les méthodes traditionnelles. Cette méthode devait permettre d'observer l'apparition (ou non) de différences en termes de développement de l'expression orale et de formuler une conclusion sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif.

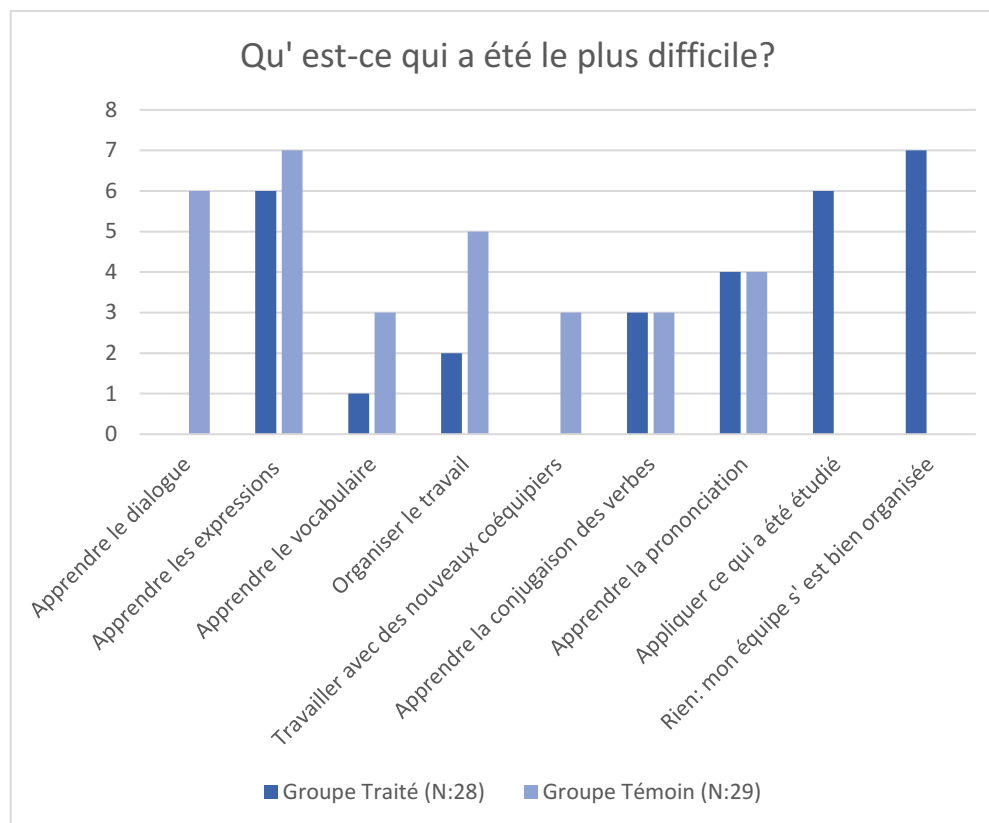
Afin d'y parvenir, quatre ateliers de conversation avaient été mis en pratique avec, comme condition préalable, l'apprentissage du vocabulaire, des expressions et des stratégies de communication. Cela fournissait une pluralité de matériel et de références pour tous les groupes ; traités et témoins. Les résultats les plus significatifs ressortant des enregistrements audios, de différents outils d'observation et de la grille d'évaluation seront présentés ci-dessous.

4.2 Ateliers formatifs

À la fin de chacun des ateliers réalisés par les deux groupes (témoin et traité), les élèves devaient remplir anonymement une autoévaluation sur la plateforme *Google*

Forms. Le graphique suivant illustre les points saillants dans les deux groupes, comme les difficultés les plus courantes lors de la réalisation des ateliers.

Figure 3. Difficultés dans la réalisation des ateliers (Annexe E)



Le graphique met tout d’abord en lumière que les aspects jugés les plus difficiles par les élèves du groupe traité touchaient à l’apprentissage des expressions (24% et 21% respectivement pour les groupes témoin et traité) et à l’application des nouvelles connaissances (21%). Si le groupe témoin rencontrait dans toutes les composantes de l’apprentissage (sauf l’application de ce qui avait été étudié) des difficultés plus importantes que le groupe traité, il est particulièrement intéressant de noter que seul le groupe témoin vivait de la difficulté dans l’apprentissage du vocabulaire et dans le travail avec de nouveaux coéquipiers (10,7%) ; qui s’est néanmoins avéré plus facile au fil de l’année scolaire.

Au contraire, seul le groupe traité avançait avoir du mal à appliquer ce qui avait été appris à même titre que seul ce groupe affirmait ne pas avoir rencontré d’obstacle lors

de l'assimilation de nouveaux savoirs, car selon lui, l'équipe était bien organisée (aspect qui pourra être expliquée par l'effet qu'ils utilisent l'organisation par rôles comme est établie dans l'apprentissage coopératif)

Des différences significatives s'observaient dans l'apprentissage du vocabulaire pour les groupe traité et témoin (respectivement 3,4% et 10,7%). Ceci pouvait se comprendre par le fait que le groupe traité avait abordé cet aspect via les activités interactives du cahier d'activités *De dos en Dos*. Les minitests se révélaient utiles en général, quel que soit le groupe, les élèves les réussissaient bien. Il s'agissait d'une difficulté que le groupe témoin exprimait en raison d'un facteur de stress. C'est intéressant de le mettre en perspective à cause d'une dissonance entre ce qui était réel et la perception qui exprimait ce dernier groupe.

La seconde différence significative se retrouvait dans « organiser le travail » en vue de dialoguer (17,8% groupe témoin contre 6,8% du groupe traité). Quant aux autres aspects ; soit l'apprentissage de la conjugaison et l'apprentissage de la prononciation, les perceptions étaient similaires respectivement 10% (dans ce cas le pourcentage de la conjugaison) et 24% (dans ce cas le pourcentage de la prononciation).

Du matériel de préparation pour les deux groupes en amont des présentations orales, avait été mis à disposition, mais les équipes avaient également développé leurs propres stratégies et moyens d'apprentissage. En effet, les groupes avaient eu l'opportunité de décider la manière dont seraient effectués leur travail ainsi que la présentation. Il s'agissait de les responsabiliser et d'accroître leur capacité décisionnelle. Ils percevaient toutefois que cet aspect rendait parfois leur travail plus exigeant. En termes de perception, il ressortait que 17,4% du groupe témoin affirmaient avoir trouvé l'exercice d'organisation du travail exigeant, comparativement à 7,1% du groupe traité.

Il semblerait, selon les données obtenues, que le groupe traité, soit celui qui avait bénéficié de l'apprentissage coopératif, présentait moins de difficultés que le groupe témoin qui avait reçu une forme d'apprentissage plus traditionnelle. Les interactions étant différentes, l'impact sur l'intégration de la matière était différencié. Bien que généralement le groupe traité soit favorisé, c'est néanmoins ce dernier qui a affirmé

avoir vécu en moyenne plus de difficultés dans les domaines de l'application de ce qui avait été étudié, en sus de la bonne organisation de l'équipe. Si bien l'apprentissage coopératif offre des bénéfices à l'heure de développer des compétences, il implique plus d'efforts de la part des élèves.

L'organisation des équipes pour effectuer le travail était informelle, cette forme d'organisation avait favorisé l'encadrement du travail ayant alors permis aux élèves de travailler pour des périodes plus longues. Cette organisation facilitait la prise de notes dans le journal de bord de la stagiaire qui pouvait également faire un suivi de l'évolution des difficultés de chacun des membres des équipes.

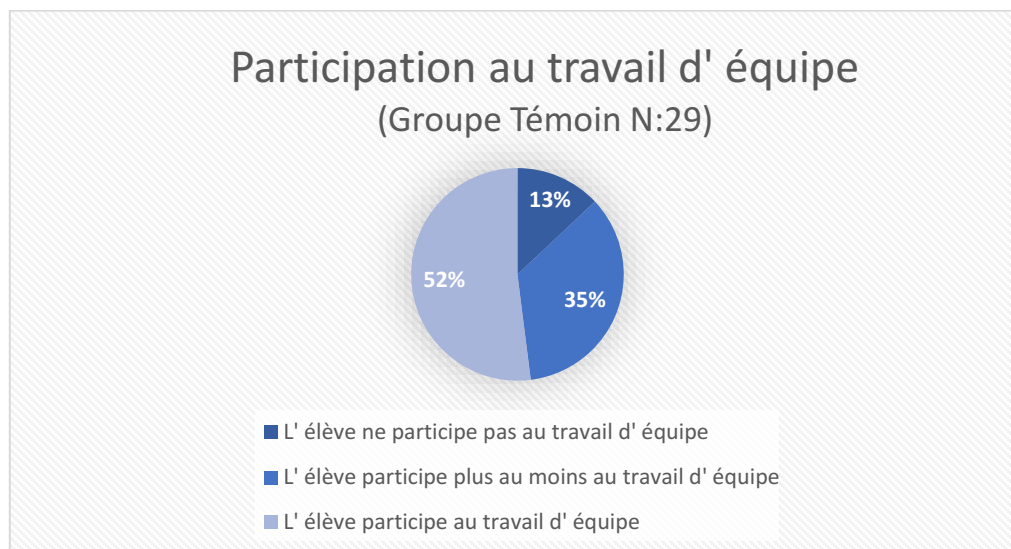
Chaque élève jouait un rôle particulier au sein de son équipe. L'élève devait s'y tenir afin de favoriser le bon fonctionnement (secrétaire, animateur/animatrice, porte-parole, etc.). Bien que lors de l'atelier de la famille, le groupe traité travaillait pour la première fois avec le modèle d'apprentissage coopératif et devait s'adapter à cette nouvelle méthode d'apprentissage, plus les ateliers avançaient, meilleure était la performance de travail de chacun. Seule une équipe n'avait pas réussi à bien accomplir les ateliers, et la stagiaire avait dû intervenir pour les soutenir et faire un suivi afin de les encadrer dans la réalisation des différentes tâches. Cela relevait davantage d'une question d'organisation.

En effet, les membres de l'équipe qui présentaient des difficultés lors de la réalisation des activités avaient affaire à un manque de respect du rôle qui était le leur : ils discutaient par exemple des problèmes qui n'étaient pas en lien avec le travail à réaliser. Ce comportement avait donc un impact négatif sur le temps alloué à la réalisation des activités ou bien interagir à l'oral. Cet aspect est mis en évidence dans le tableau d'autoévaluation à l'annexe E.

4.3 Participation en équipe

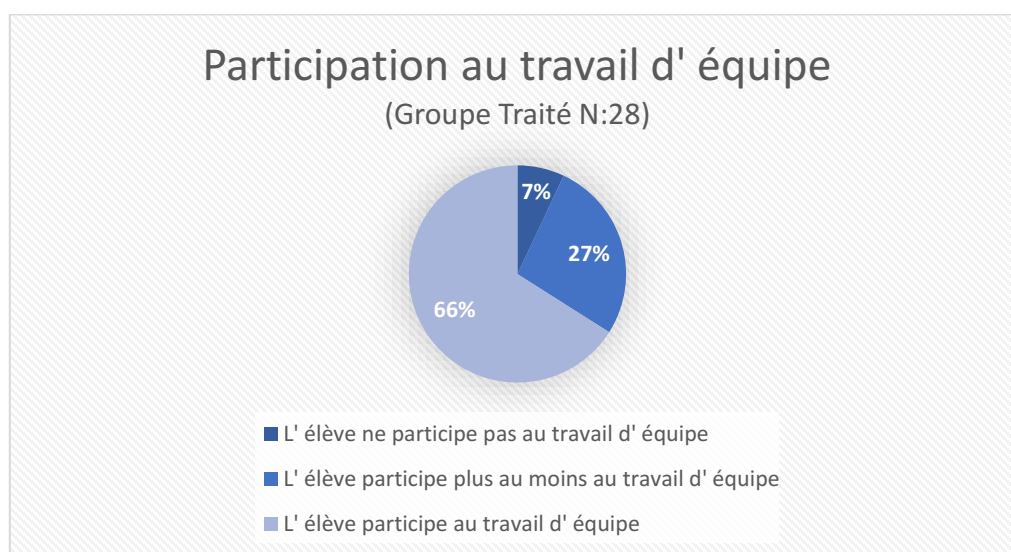
Les questionnaires remplis sur la plateforme *Google Forms* révélaient que 52% des élèves du groupe témoin avaient répondu avoir travaillé activement. 13% des élèves s'étaient attribué 2 points sur 5 à cette question, lorsque 35% des élèves s'étaient accordés entre 3 et 4 points.

Figure 4. Participation des élèves pendant le travail en équipes groupe témoin



Le groupe traité avait déclaré, pour le même critère, avoir recherché des solutions aux problèmes qui se posaient au moment de la résolution des activités et des interactions orales. Sur ce point, les questionnaires révélaient que 66% des élèves du groupe traité avaient participé activement aux différentes activités, contre 7% d'élèves qui ne l'avaient pas fait et qui avaient évalué leur participation à une note de 2 sur 5 points. 27% du groupe s'étaient assigné 4 points comme on peut l'observe sur le graphique ci-dessous.

Figure 5. Niveau de participation des élèves pendant le travail en équipes groupe traité.



En comparant les résultats basés sur le critère de participation aux activités des deux groupes, les données révélèrent que le fait d'avoir utilisé l'approche coopérative avait aidé les élèves du groupe traité à maximiser leur apprentissage individuel. Le tableau de l'annexe J montrait que les résultats obtenus par ce groupe, avant et après la mise en place des ateliers, que les notes finales moyennes avaient augmenté de 9%. Par comparaison, les moyennes du groupe témoin avaient connu une augmentation de 3% (Annexe I).

4.4 La progression

Les activités suivaient la même progression pour tous les groupes (traités et témoins). Elles s'échelonnaient des plus faciles aux plus complexes ; des plus courtes aux plus longues. C'est ce que Viau (2000) suggérait pour ne pas frustrer les élèves et qu'ils ne perdent pas leur intérêt à réaliser le travail demandé.

Selon les résultats aux autoévaluations pour le groupe traité, la préparation divisée des activités selon le rôle que devait tenir chaque élève au sein de son équipe s'était avérée plus facile pour organiser le travail et la présentation orale. Le groupe témoin avait néanmoins plusieurs fois soulevées que pour les interactions orales, la tâche était lourde et compliquée. Les élèves du second groupe avaient entre autres trouvé difficile l'organisation des textes et des dialogues même si chacun disposait de cartes (pour des jeux de rôle) qu'il devait utiliser en vue de préparer les oraux.

Dans le journal de bord 2 (Annexe B), nous pouvons constater qu'en général le groupe traité satisfaisait mieux aux critères d'évaluation tels que la participation pendant la réalisation des différentes étapes de l'interaction et la préparation de l'oral. L'effet de travailler en équipe leur avait permis d'avoir plus de temps au cours des échanges ne s'effectuant pas nécessairement dans la langue cible. Cependant, cette modalité de travail allongeait le temps de préparation avant chaque atelier.

4.5 Interactions orales

Pour l'atelier 1 portant sur la présentation d'une famille célèbre, chaque équipe devait faire un exposé oral suivi d'une période de questions posées par le reste des élèves de la classe. L'interaction orale en tant que telle se produisait à la fin des présentations orales. Il s'était avéré difficile pour les groupes interrogés de répondre dans la langue cible.

Deux raisons principales avaient été soulevées :

- Les équipes ne connaissaient pas à l'avance les questions qui seraient posées
- Le vocabulaire n'était pas assez riche pour réagir à chaque nouvelle intervention ou répondre spontanément à une question inattendue.

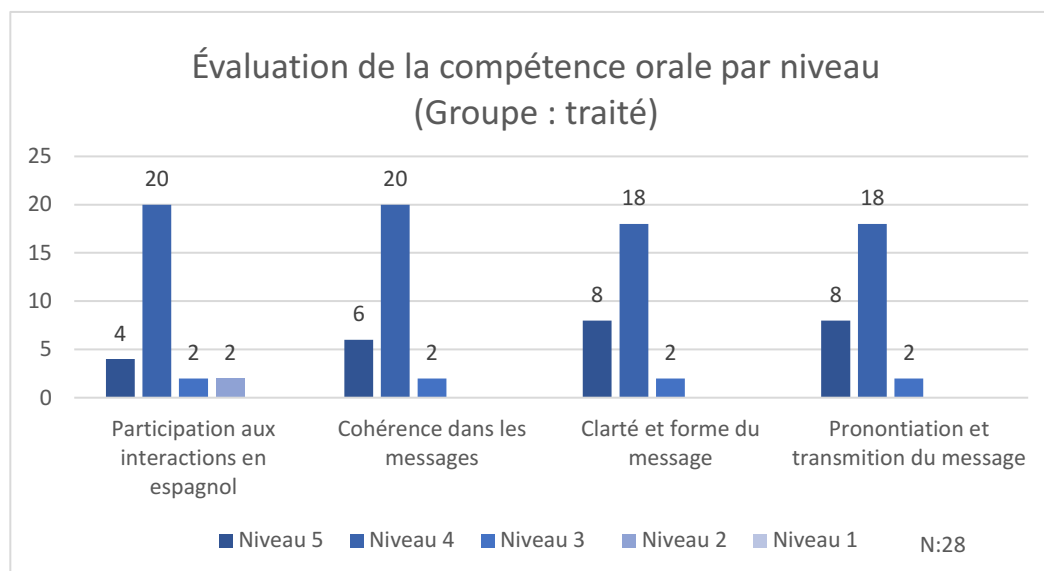
Bien que les activités interactives du livre *De dos en Dos* préparassent les élèves à des échanges, ils ne possédaient pas assez de vocabulaire pour s'exprimer dans un langage courant.

À l'inverse, pour les ateliers 2, 3 et 4, peut s'observer qu'à mesure que les élèves s'habituèrent au travail coopératif, meilleurs étaient leurs résultats. Dans le journal de bord 2 ressortaient 4 critères qui constitueraient plus tard une partie de la grille d'observation :

- Participation à l'interaction en espagnol
- Cohérence dans les messages
- Clarté et forme du message
- Prononciation et transmission du message

Les quatre critères d'évaluation correspondaient à des points de vue sur lesquels avait été évaluée la performance de la compétence orale des deux groupes (Annexe F). La grille d'évaluation avait une échelle d'appréciation qui allait du niveau 5 (plus haut niveau d'acquisition de l'espagnol) au niveau 1 (plus bas niveau d'acquisition de l'espagnol). Le graphique suivant illustre le niveau atteint par les élèves du groupe témoin dans l'évaluation de la compétence orale pendant la réalisation des 4 ateliers à partir des notes moyennes obtenues.

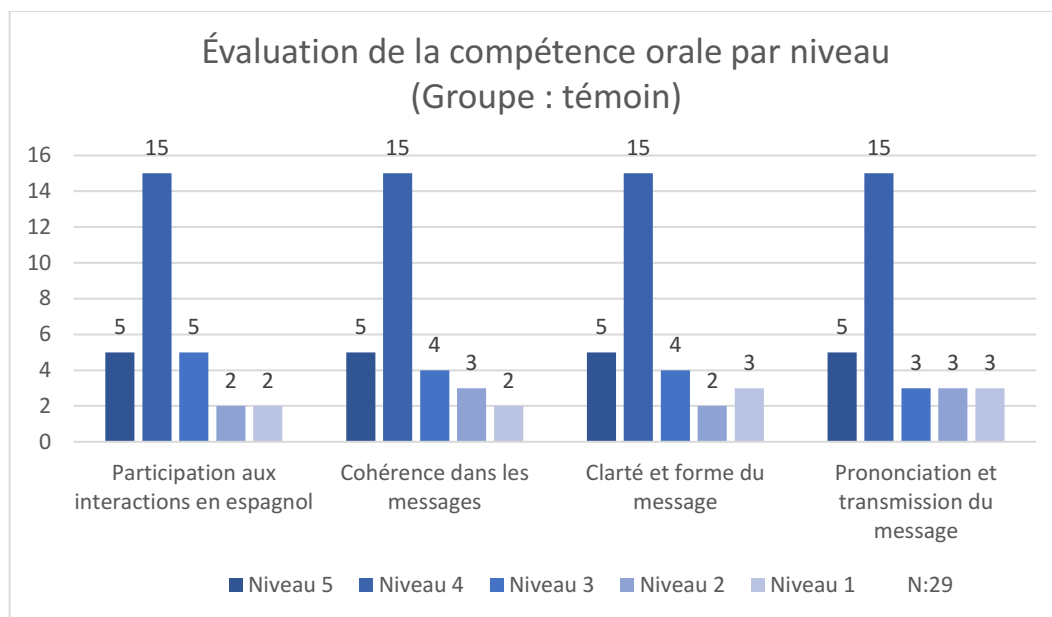
Figure 6. Résultats de l'évaluation de la compétence orale pour le groupe traité.



Le tableau mettait en lumière que pour le premier critère, soit la participation aux interactions en espagnol, 71,4% des élèves avaient atteint le 4^e niveau. C'est ce niveau qui était visé dans l'apprentissage de la langue. 14 % réussissait avec le niveau supérieur et 14% composaient les niveaux 1 à 3. Pour le deuxième critère, soit la cohérence dans les messages, 71,4 % des élèves avaient atteint le niveau 4, 21,4% le niveau 5 et seulement 7,14% étaient au niveau 3. En ce qui avait trait aux derniers critères (clarté du message, prononciation dans la transmission), les résultats révélaient que 28,5% des élèves avaient le niveau 5, 64,3% le niveau 4, et 7,14% le niveau 3.

Le même type d'évaluation avait été réalisé pour les élèves du groupe témoin. Le graphique ci-dessous montre les résultats obtenus.

Figure 7. Résultats de l'évaluation de la compétence orale pour le groupe traité.



Le graphique révélait que les quatre critères avaient été atteints de manière satisfaisante par 51,7% des élèves, c'est-à-dire le niveau 4. 17,2% avaient réussi le niveau 5. Parallèlement, en contreposition au 64,4 % du niveau 4 du groupe traité et un 28% du niveau 5 du même groupe.

La différence majeure entre les groupes traité et témoin tenait à la répartition des pourcentages. En effet, dans le groupe témoin, on remarquait que pour chacun des critères, les modes étaient similaires. Cela laissait alors à penser que les faiblesses que l'on pouvait observer étaient résorbées par l'apprentissage coopératif dont avait bénéficié le groupe traité. Pour leur part, les critères 1 et 2 ont les fréquences les plus importantes comparativement à ceux qui portent sur la clarté du message et à la prononciation chez le 1^{er} groupe.

En s'appuyant sur les notes inscrites dans le journal de bord, on pouvait ajouter que le groupe traité utilisait la langue cible la plupart du temps lors des ateliers. Parfois, les élèves recouraient au français et, très rarement, utilisaient leur gestuelle ou le non verbal afin de communiquer ce dont ils avaient besoin. Inversement, les élèves du groupe témoin utilisaient la langue cible au moment de l'évaluation des activités ou des

présentations orales. Très peu d'élèves faisaient usage de l'espagnol au moment de la préparation du travail. On pouvait l'interpréter en tant que résultat de la maîtrise du vocabulaire qui était supérieure chez le groupe traité qui l'avait pratiqué dans des situations de communication variées, par comparaison au groupe témoin qui l'avait plutôt appris par cœur à travers les exercices du cahier.

Pour conserver l'intérêt des élèves jusqu'à la fin des interactions, que ce soit lors des travaux en grand groupe ou en atelier il fallait alors éviter que les exercices d'interaction orale n'entraînent pas une répétition de phrases ou d'expressions dépourvues de sens ne servant qu'à pratiquer un aspect morphosyntaxique de la langue espagnole. Ceci rentrait donc en adéquation avec les recommandations du MELS (2011) qui soutenait que pour la progression des apprentissages, afin que l'élève puisse développer sa compétence orale, ce dernier devait être évalué dans différentes interactions.

Pour accomplir avec les buts du présent travail il était essentiel de prélever quelques échantillons des propos tenus spontanément par les élèves lors des différents ateliers et activités réalisés avant les présentations finales. En effet, l'hypothèse de la recherche supposait que les élèves qui travaillent avec l'apprentissage coopératif maîtrisent mieux le vocabulaire d'étude et les expressions.

Les observations pendant le stage avaient été consignées dans le journal de bord au moment des échanges oraux des élèves. Cela a permis de mieux organiser les contenus et avoir un aperçu clair des observations. Les erreurs relevées étaient triées selon 3 critères : celles qui sont le résultat d'erreurs grammaticales, d'erreurs lexicales et de prononciation (phonétique).

En ce qui avait trait à la conjugaison des verbes, les plus difficiles à apprendre et utiliser étaient les verbes irréguliers. De plus, les verbes irréguliers *ser* et *estar* n'existent en français que sous un seul verbe : « être », ce qui en compliquait l'utilisation. Par exemple, l'élève disait - *mi pierna es rota* à la place de *mi pierna está rota* (ma jambe est cassée), ou encore *yo es enfermo* au lieu de l'utilisation appropriée de *estar* en conjuguant *yo estoy enfermo* (je suis malade). Les notes prises pendant les observations indiquaient

que le groupe d'élèves traité avait un vocabulaire plus riche en comparaison au groupe témoin, quels qu'aient été les sujets d'étude abordés lors des 4 ateliers.

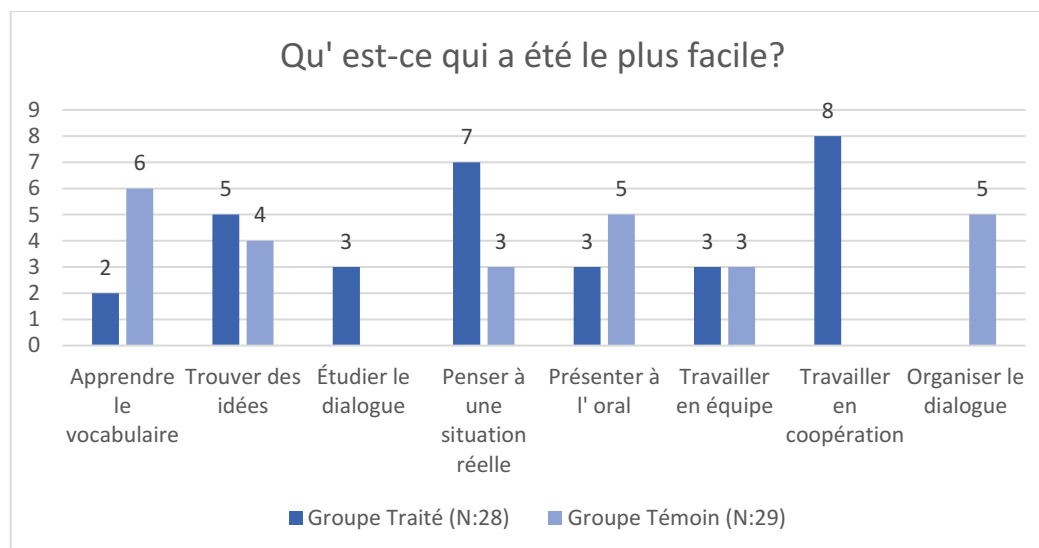
Pour les éléments relatifs à la prononciation, quel que soit le groupe, on avait remarqué que les erreurs au moment des interactions orales touchaient principalement aux expressions étudiées en classe. Au sujet de la cohérence des messages enfin, les deux groupes, la plupart du temps, avaient su s'exprimer convenablement, que ce soit en posant des questions ou en y répondant. Toutefois plusieurs élèves utilisaient la gestuelle afin de faciliter la transmission des messages. Dans les enregistrements, ces façons de communiquer étaient traduites par des silences.

Toutes les fautes étaient relevées sans distinction de groupes. L'objectif était d'analyser l'erreur elle-même, et non de mettre l'accent sur la personne qui l'avait commise. Pour réussir à saisir cet aspect, l'enregistrement de fragments d'interactions orales avait été l'option plus appropriée. Plutôt que de les traduire en vue de les analyser, ce qui aurait amené à la perte de leur valeur qualitative, les enregistrements en langue d'étude étaient comparés avec le français. Bien que le français ne fût pas la langue maternelle de plusieurs des élèves, il demeurait néanmoins une base comparative fiable pour la compréhension des erreurs en langue espagnole. Les détails supplémentaires au sujet des erreurs les plus courantes selon les trois critères sont disponibles dans l'Annexe M (tableau 3).

4.6 Analyse des résultats

Tout au long des activités, les deux groupes d'élèves étaient motivés dans la réalisation des travaux. Ils interagissaient (autant que possible) en espagnol lors de la préparation orale et durant les activités interactives (pour le groupe traité), ou lors des exercices dans leur cahier (pour le groupe témoin). Parmi les questions d'autoévaluation sur la plateforme Google Forms, il y avait celles qui faisaient référence aux aspects les plus faciles à travailler, soit en équipe pour le groupe témoin, soit selon l'approche coopérative pour le groupe traité.

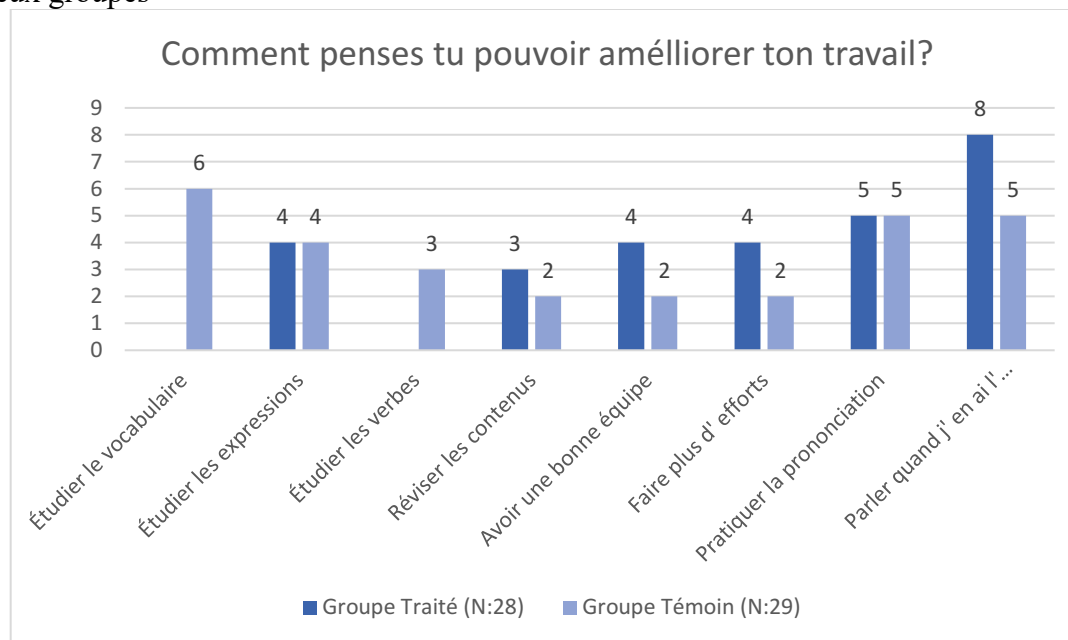
Figure 8. Défis rencontrés pour la réalisation des ateliers pour les deux groupes



La majorité des élèves du groupe traité, soit 29%, avait répondu que ce qui était le moins difficile consistait à travailler avec l'approche coopérative. 25% considéraient qu'il avait été facile de réfléchir à une situation qui pourrait se présenter dans la vraie vie. 18% les élèves trouvaient aisé de chercher de nouvelles idées au sujet de situations de communication et 11% estimaient qu'il était plus facile de travailler en équipe avec des coéquipiers avec lesquels ils ou elles n'étaient pas habitués à collaborer. Finalement, 7% mentionnaient qu'il y avait moins de difficulté avec le vocabulaire.

Le groupe témoin, pour sa part, avait mentionné les aspects suivants comme étant faciles dans la réalisation de leur travail : pour 21% des élèves, c'était le vocabulaire suivi de 18% tant pour la présentation de l'oral que la structure que devait avoir le dialogue pour être compréhensible. 14% mentionnaient qu'il était plus facile de trouver des idées pour développer une situation de communication. Enfin, les pourcentages de facilité étaient similaires (11%) pour les 3 catégories suivantes ; l'étude du dialogue, élaborer une situation réelle à présenter et travailler en équipe. L'une des questions d'autoévaluation posées sur la plateforme *Google Forms* était la suivante : « Comment penses-tu pouvoir améliorer ton travail ? » La figure 9 montre les réponses des deux groupes.

Figure 9. Représentation des aspects à travailler pour améliorer les résultats finals des deux groupes



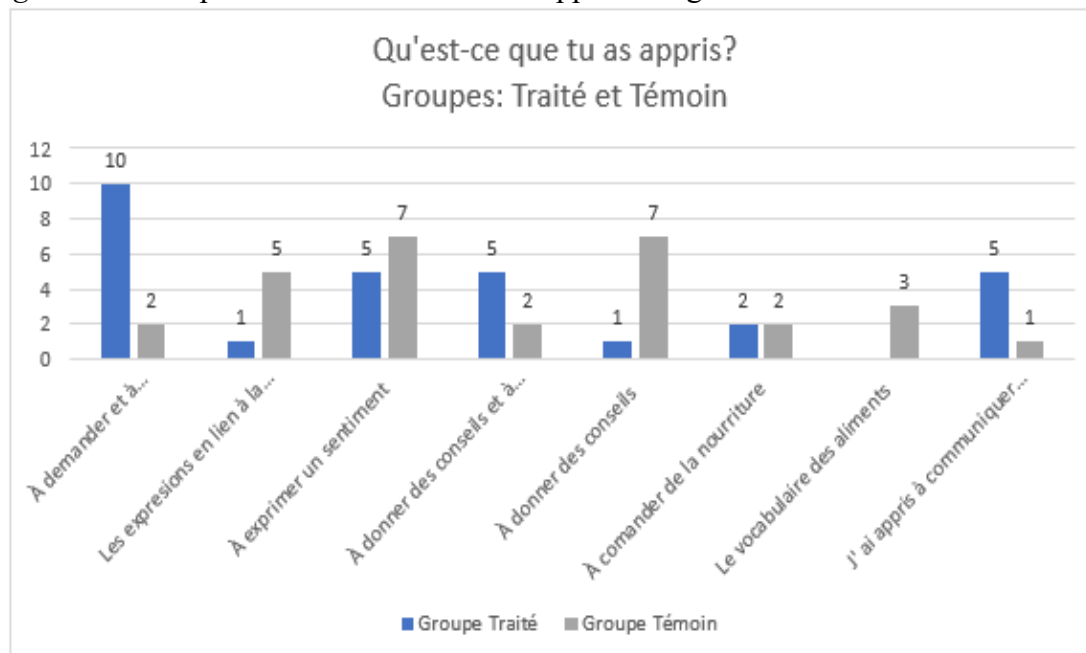
Les aspects qui ressortaient majoritairement dans le groupe traité étaient en liés au fait même d'avoir l'occasion de parler dans un (29%), améliorer la prononciation (18%), étudier les expressions (15%), avoir un bon coéquipier (15%) et mieux collaborer (15%). Seuls 8% des élèves estimaient qu'il aurait fallu réviser des contenus des cours précédents pour avoir une meilleure performance.

À la même question, il y avait des différences significatives chez le groupe traité. En effet, 21% des élèves estimaient que l'apprentissage du vocabulaire aurait favorisé un meilleur travail. 17% pensaient qu'il fallait parler plus souvent de même que pratiquer la prononciation. 14% croyaient qu'étudier les expressions permettait de s'améliorer. Finalement, 7% avaient répondu que réviser les cours servirait un meilleur apprentissage, et respectivement 2% avaient noté l'importance d'avoir une bonne équipe et de faire la révision des contenus.

Pour les élèves du groupe traité l'aspect le plus important était de parler pour 29% comparativement aux 17% du groupe témoin. Une autre différentiation concernait l'importance d'avoir un bon ou une bonne coéquipière, soit 15% pour le groupe observé et 2% pour le groupe contrôle. Enfin, pour le groupe témoin, il était important de fournir

des efforts en vue d'améliorer ses performances ; un aspect non soulevé par le groupe témoin qui, en revanche, mentionnait à 21% que l'étude du vocabulaire pouvait les aider à améliorer leurs travaux. En ce qui a trait à la perception des élèves au sujet de ce qui avait été appris, les réponses étaient variées selon le groupe.

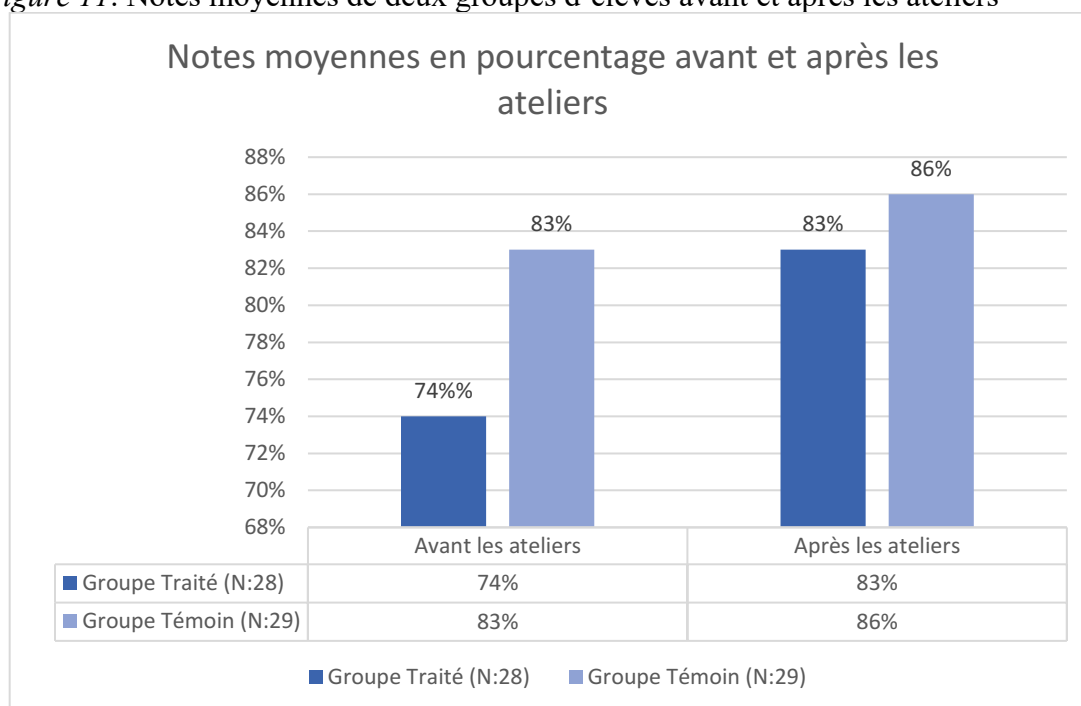
Figure 10. Perceptions des élèves sur leurs apprentissages à la fin des ateliers.



À la question au sujet de ce qui avait été appris chez le groupe traité au cours des ateliers, les réponses les plus courantes étaient le fait de pouvoir donner et recevoir des conseils (36%) par rapport aux 6,8% du groupe témoin. En seconde position, on retrouvait le fait d'exprimer des sentiments et de communiquer un message (18% aux deux propositions) lorsque ce taux s'élevait à 24% pour le groupe témoin. Passer une commande obtenait un pourcentage de 7% pour le groupe observé, lorsque 18% l'approuvaient dans le second groupe. Enfin, les expressions relatives à l'alimentation représentaient 3,5% des apprentissages dans le premier groupe comparativement aux 18% du groupe témoin. En dernier lieu, le groupe témoin mentionnait avoir appris beaucoup de vocabulaire, avec 10% des élèves soutenant cet aspect qui, en revanche, n'était pas mentionné par le groupe traité.

À partir des résultats, nous pouvons affirmer que l'intégration de l'approche coopérative avait eu un effet positif sur le développement de la compétence orale dans l'acquisition de l'espagnol en tant que langue seconde pour le groupe traité. Des tests avaient été administrés avant et après l'intervention et avaient permis de compiler les résultats moyens. Le graphique ci-dessous représente les résultats des deux groupes, pré et post mise en place des ateliers du stage II.

Figure 11. Notes moyennes de deux groupes d'élèves avant et après les ateliers



Lorsqu'on analysait les scores moyens obtenus par les deux groupes, il était intéressant de noter que bien que le groupe témoin ait eu de meilleurs résultats en pourcentages avant et après les ateliers en termes d'interactions à l'oral, les moyennes présentaient toutefois des caractéristiques particulières.

Pour le premier groupe, la moyenne avant les ateliers s'élevait à 74% et cette dernière a progressé de 9 points en passant à 83%. En revanche, le groupe témoin connaissait une moyenne de 83% qui avait augmenté de 3 points pour s'arrêter à 86%. La progression était beaucoup moins importante que celle qui avait pu être observée avec l'utilisation de l'enseignement coopératif. Si les moyennes du groupe témoin dépassaient

celles du groupe traité, il fallait néanmoins noter que le gain en termes de progression était moins important.

Certains aspects avaient eu une incidence sur les résultats finaux du groupe traité. Par l'approche coopérative, on observait que chaque activité était liée à la suivante et son objectif visait la réussite d'un but commun. Les apprentissages étaient caractérisés par une gradation de la difficulté ; du plus simple au plus complexe. La plupart des activités étaient conçues pour donner à l'élève la possibilité de s'exprimer d'une manière plus ou moins spontanée. Le tout étant en relation avec le niveau de la langue d'étude, les caractéristiques propres en la mise en place de l'approche coopératif avait permis au groupe traité d'obtenir un résultat supérieur de 9% dans ses résultats finaux. Tout au long du processus de production et de planification des activités, la stagiaire avait développé 4 types d'ateliers dans lesquelles chaque élève remplissait un rôle précis, tel que défini par l'approche coopérative. La variété avait été privilégiée, que ce soit par des exercices d'écoute, d'interaction ou d'écriture afin de permettre le développement de la compétence orale jumelée à la capacité de compréhension et de production. Dans toutes les étapes du développement de la compétence orale, l'élève était au centre du processus d'enseignement et il ou elle participait à la construction de ses savoirs. Ceci avait alors permis d'obtenir des résultats souhaitables via la mise en place de l'approche coopérative.

CHAPITRE V

CONCLUSION

Tout au long de cette intervention, trois objectifs ont été fixés ; le premier en relation aux activités les plus propices au développement de la compétence orale des élèves en espagnol ; le second de trouver les meilleurs outils pour aider l'enseignante ou l'enseignant à développer ladite compétence ; et le troisième de mettre l'accent sur les compétences professionnelles 3 et 5 que devaient être développer au cours des interventions mise en place pendant le stage II. Ces deux compétences, respectivement la planification des situations d'enseignement et d'apprentissage ainsi que l'évaluation des apprentissages, seront abordées ci-dessous.

5.1 Compétences professionnelles

La compétence numéro 3 fait référence à *Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage*. Elle fait partie d'une des treize compétences à développer, quelle que soit la personne qui est résidente au Québec qui enseigne. Cette compétence tient lieu d'une des activités les plus importantes en ce qui a trait à l'enseignement (Référentiel des compétences : 2020).

Lors de l'intervention, plusieurs outils ont été pris en compte pour conserver une trace des actions mises en œuvre pour développer les deux compétences professionnelles choisies qui servaient à améliorer la pratique en tant qu'enseignante, et assurer un développement professionnel adéquat. Tel qu'utiliser le journal de bord pour analyser les démarches d'enseignement et détecter les aspects à perfectionner pour les rendre meilleurs.

Chacune des unités d'étude avait été pensée et planifiée en tenant compte de certains aspects considérés essentiels au développement de la compétence orale des élèves. Parmi eux, les suivants sont répertoriés ci-dessous

:

-Les sujets étaient choisis en fonction des intérêts des élèves ainsi que la probabilité que les mises en situation soient rencontrées dans la *vraie vie*, en visitant un pays hispanophone ou encore en parlant à une personne dont la langue maternelle est l'espagnol.

-Chaque activité visait un objectif de communication tel que demander ou communiquer des informations, recevoir ou prodiguer des conseils, exprimer un souhait ou un sentiment, etc. Pour réaliser les activités, le matériel était varié et les élèves avaient l'occasion de choisir celui-ci à leur gré.

-Dans l'étude du vocabulaire des multiples stratégies ont été utilisées, quel qu'ait été le groupe d'élèves (traité ou témoin). L'objectif premier était que le vocabulaire soit appris par contexte et thème d'étude. Il y avait par exemple la nourriture au restaurant, le corps humain et les maladies, la famille et les passe-temps ou professions, etc.

-Chaque unité était planifiée en tenant compte des cycles de 9 jours et des périodes de 75 minutes chacune, en sachant que chaque activité servait à l'assimilation, à la compréhension ou à la mise en pratique de différentes compétences

-À chacune des étapes qui constituaient les ateliers, les élèves devaient prendre des décisions, individuellement ou en équipe. Ils devaient assumer la responsabilité de leurs choix (par exemple, concernant les matériaux utilisés ou les plateformes pour faire leurs présentations) tels quels l'explique Viau (2000) afin de motiver l'élève à réaliser les activités.

Compétence professionnelle 5

La seconde habileté choisie pour être développée au cours de le stage II était la cinquième compétence, soit- *Évaluer les apprentissages*. Tout au long de chacune des activités observées, des questions ont été posées aux élèves afin de vérifier leur compréhension et ainsi apporter des ajustements lorsque nécessaire.

Au cours de l'intervention, différents types d'évaluations avaient été privilégiés en fonction des informations recherchées. Chaque évaluation avait un objectif précis, qu'il soit formatif ou que les évaluations aient été de type sommatif. La dispense du cours avait

ensuite été adaptée aux objectifs. Pour le groupe témoin, l'évaluation sommative a été choisie afin d'assurer l'apprentissage du vocabulaire de manière plus traditionnelle alors le groupe traité étudiait le vocabulaire du cahier d'activités d'interaction tirées du livre *De dos en dos* pour lequel l'évaluation était formative.

L'une des caractéristiques qui ressortait dans chaque évaluation était la flexibilité dans l'adaptation et dans la capacité à faire des liens avec les connaissances apprises antérieurement. Certains des instruments d'évaluation avaient été créés pour être utilisés pendant la pratique et d'autres étaient tirés de la grille d'évaluation du cahier d'espagnol *Encuentros 1*.

En guise de synthèse, à la fin de chaque cours, les élèves devaient partager les plus grandes difficultés rencontrées et les forces mises à disposition pour réaliser les activités. Ces éléments avaient ensuite servi de point de départ aux activités ultérieures tout en permettant la réflexion des apprenants au sujet de la manière et du type d'apprentissage qu'ils recevaient. Cela servait également à évaluer si l'activité mise en pratique pendant le stage était bien choisie, et s'il fallait apporter quelques ajustements ou modifications pour l'améliorer.

À la fin de chacune des unités, des activités avaient été planifiées pour consolider les savoirs et développer des connaissances de culture générale. Différentes ressources avaient été retenues à cet effet. Effectivement, il y avait l'usage de vidéos, de plateformes ou d'applications multimédias qui assuraient parallèlement l'intégration des (TIC) dans la formation.

5.2 Limites de l'intervention

Comme mentionné plus haut, certains des outils d'évaluation avaient été élaborés (intuitivement) pour le stage lorsque d'autres étaient tirés du cahier d'activités *Encuentros 1*. Ceci entraînait une certaine imprécision lorsqu'il s'agissait de mesurer et de comparer la performance du travail d'équipe, que ce soit par le biais de la collaboration dans le cas du groupe traité, ou de manière plus traditionnelle avec le groupe témoin.

Une autre limite peut être soulevée dans les annotations faites au sein des différents journaux de bord qui compilaient les observations au sein des groupes. Il aurait été plus complet d'avoir des observations conjointes de différents acteurs professoraux. Les conclusions tirées auraient certainement été plus fidèles aux réalités perçues ou détaillées qu'avec un seul regard.

La taille des échantillons peut représenter un autre enjeu. Pour des recherches ultérieures, il serait intéressant d'avoir plus de groupes d'élèves de même niveau et composé des mêmes caractéristiques (âge, diversité) afin d'interpréter les résultats pour des cohortes plus importantes numériquement.

Le temps aussi avait été un facteur limitant pour mesurer le développement de la compétence orale en langue espagnole. En effet, on parle d'un total de 26 périodes de 75 minutes chacune, soit un total de 37,55 heures de cours. Si on pouvait évaluer les avancées en comparant des niveaux supérieurs (niveau d'espagnol plus avancé), une étude étalée sur un laps de temps plus important aurait toutefois permis un suivi précis afin de mieux apprécier les avancées, les reculs et les difficultés. Comme l'expliquait Encina (2021), il faut donner à l'élève le temps nécessaire pour qu'il se sente en confiance et commencer à parler par choix et non par obligation. Peut-être que s'il s'agissait d'une compétence telle que l'écriture, le temps de dotation du stage aurait été suffisant en termes d'obtention de résultats fiables, ce qui était au contraire une limite pour l'évaluation de la compréhension orale.

En revanche, il faut néanmoins relever un élément : au moment de la rentrée au mois d'août, 90% des élèves des 4 groupes confondus ne pouvaient écrire qu'un mot ou bien énoncer une phrase composée au maximum de 3 mots. Si toute la période (du début de l'année scolaire août 2022 à la fin de celle-ci juin 2023) avait été prise en compte, les résultats finaux auraient très certainement été différents.

Enfin, grâce à la synthèse des contenus des journaux de bord, des enregistrements audios et des autoévaluations, il a été possible de constater que les activités dispensées à travers de l'apprentissage coopératif ont été plus efficaces en termes de motivation à parler

et à participer en groupe.

Ce dernier aspect permet aussi de confirmer l'hypothèse posée pour la recherche telle qu'énoncée : « les activités mises en pratique à travers le modèle d'apprentissage coopératif permettaient aux élèves d'organiser leur travail de manière intégrale, et leur donnaient la possibilité d'interagir plus longtemps, ce qui a eu un impact non seulement sur le développement de compétences orales, mais aussi sur le résultat final du groupe d'élèves appartenant au groupe traité dans lequel la démarche était mise en pratique ».

Ce point pouvait être observé à la figure 11 où sont représentées les notes moyennes de deux groupes d'élèves (témoin et traité) avant et après la réalisation des ateliers.

5.3 Pistes d'actions pour aider les enseignantes et les enseignants

Au moment de la planification des activités, il est important d'offrir aux élèves un éventail de choix compatible avec les différentes façons d'apprendre. Les activités doivent suivre une séquence logique, être ajustables à de courtes périodes et présenter une continuité. Il est essentiel que ces activités aient des objectifs précis et définis ; que l'on parle de donner ou recevoir une information, transmettre un message, etc. Ces objectifs se doivent d'être atteints en motivant des interactions les plus spontanées possibles. Il est préférable que les sujets et thèmes abordés soient actuels et en relation avec les intérêts et besoins exprimés par les groupes.

En tant que professionnel, l'enseignant doit prendre le temps d'analyser ses actions et poser une réflexion sur les activités dont les résultats sont positifs et celles qui nécessitent des modifications afin d'assurer l'objectif de transmission de message et de compréhension de ce dernier. Pour cette raison, avant de se lancer dans l'utilisation d'un nouveau modèle d'enseignement-apprentissage, il doit être informé, préparé, mais doit aussi prendre le temps nécessaire pour se sentir à l'aise dans la mise en pratique d'un nouveau modèle d'enseignement. Une fois que la décision d'adopter un nouveau modèle est prise, il faut sélectionner le groupe d'élèves avec lequel l'enseignant se sent le plus à l'aise. Cet aspect est important, car cela facilitera la gestion de la classe et de la matière

au moment de l'appropriation d'une pratique nouvelle, tant pour l'enseignant que pour les élèves qui devront s'adapter.

Selon les résultats obtenus dans cette recherche, nous pouvons conclure que l'apprentissage coopératif testé auprès du groupe traité a permis l'obtention de meilleurs résultats en termes de progression, avec une augmentation de 9%, bien que ce dernier ait eu des résultats sensiblement inférieurs à ceux du groupe témoin dont l'augmentation des notes était de 3% entre le début et la fin de la 3^e étape.

Il est primordial de porter attention aux ressources disponibles pour réaliser les activités et motiver les élèves durant l'apprentissage. Il sera aussi important de donner des rétroactions régulières et positives aux élèves afin de les encourager dans leur travail et leur expression en espagnol. En termes individuels, il faudrait dans la mesure du possible prendre en compte la personnalité de l'élève lors des interactions orales. Cela évitera toute frustration ou gêne devant les camarades de classe. En ce sens, les renforcements positifs sont appropriés et porteurs de progression.

Pour conclure, la classe dans laquelle se déroulent les activités doit être un espace sécuritaire où on respecte l'élève outre assurer une routine de travail. Dans cette perspective, on arrive à réellement encourager les apprenants et le lieu devient alors idéal pour favoriser le développement des habiletés. De plus, il ne deviendra que plus aisé d'établir des relations positives et de confiance avec leur enseignant ; relations qui seront soldées par de meilleurs résultats scolaires.

RÉFÉRENCES

- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C, De Simone, C, D'apollonia, S. et Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière Inc.
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (9), 86-101. Repéré à <http://revistas.nebrija.com/revistalinguistica/article/view/157/129>
- Arnold, J., et Fonseca, M. C. (2004). Competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, 45.
- Baralo, M. (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*. Carabela, 47, 5-36.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif: d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-115.htm>
- Berlitz (2024). *The most spoken languages in the world in 2024*. Repéré à : <https://www.berlitz.com/blog/most-spoken-languages-world>
- Brouté, A. (2008). *La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre*. Synergie Espagne, (1), 213-221.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXIe siècle? *Savoirs*, (5), 9-50. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htmP21>
- Capron, I. P. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2012(9-1). Repéré à <https://journals.openedition.org/rdlc/2432>
- Du Québec, G. (2020). Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdncontenu/adm/min/education/publications-adm/devenirenseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Encina, A., Castrillejo, V. Á., et Orta, A. (2012). *Soy profesor/a: aprender a enseñar*. Vol: 2. Los componentes de la lengua, Madrid. Edelsa

- Erazo, J. (2019). La importancia de los enfoques, comunicativo y cooperativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. *Revista Huellas*, 6(1). Repéré à <file:///C:/Users/profesor/Downloads/4616-Texto%20del%20art%C3%ADculo-17626-1-10-20190607.pdf>
- François, J. (2019). Noam Chomsky. L'acquisition du langage. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 54(3), 24-24.
- Garaj, M. J. E. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE: Tipología de actividades dirigidas a niños. *Carabela*, (87-109), 5.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., et Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 4). Buenos Aires: Paidós. Repéré à <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire: séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière éducation.
- Lafontaine, L., Dumais, C., et Préfontaine, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière éducation.
- Livingstone, A (2012) El enfoque cooperativo y su idoneidad para la enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Repéré à https://www.academia.edu/1905641/El_enfoque_cooperativo_y_su_idoneidad_para_la_ense%C3%B1anza-aprendizaje_de_segundas_lenguas_y_lenguas_extranjeras
- Llach, M. D. P. A. (2007). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices. En: *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 161-174). Universidad de la Rioja. Repéré à [file:///C:/Users/profesor/Desktop/Dialnet-LaImportanciaDeLaLenguaOralEnLaClaseDeELE-2416392%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/profesor/Desktop/Dialnet-LaImportanciaDeLaLenguaOralEnLaClaseDeELE-2416392%20(1).pdf)
- Mattar, C., et Blondin, C. (2006). Apprentissage coopératif et prises de parole en langue cible dans deux classes d'immersion. *Canadian modern language review*, 63(2), 225-254.
- Martínez-Atienza de Dios, M. Zamorano Aguilar, A. (2018). Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. Tomo I: Metodología para la enseñanza de ELE. en *Clave-ELE*. Cap. 3, 73-108. (Enseñanza aprendizaje del componente léxico-semántico)
- MÉLS. (2011). Programme d'espagnol langue tierce. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- O'Neill, A (2024). *Languages in Canada 2022*. The statistic reflects the distribution of languages in Canada in 2022. Repéré à:
<https://www.statista.com/statistics/271218/languages-in-canada/>
- Pinilla, R. (2000) "El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de ELE. *Carabela*, (53-68), 3.
- Ravera Carreño, M. (1990). *La expresión oral: teoría, tendencias y actividades*. W. AA., *Didáctica de las segundas lenguas, Madrid, Aula XXI/Santillana*, 13-42.
- Rouiller, Y., et Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative: reflets de pratiques et approfondissements*. Chenelière Éducation.
- Sáez, F. T. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones*, 32, 147-162. Repéré à <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2329>
- Savignon, S.J. (1990) Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative. *ELA*, n° 77. Repéré à
<https://www.proquest.com/openview/da93dd8889f8df50e255761a051ff8ae/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817816>
- Tardo Fernández, Y. (2005). Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del español como Lengua Extranjera. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*. (31-38),3. Repéré à
https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_16Tardo.pdf?documentId=0901e72b80e06650.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5 (3), 2-4. Repéré à
<http://elbassair.net/downloads/tarbawaiyate/G10/05.pdf>

Annexe A : Journal du bord 1

Journal du bord 1

Date _____

Groupe : _____

Jour _____

Sujet _____

Activités

En relation avec ma planification	OUI	NON
Toutes les activités ont été réalisées		
Les activités étaient accord au niveau du groupe		
Est-ce que je devrais faire des changements pour la prochaine fois ?		
Quels aspects je devrai changer ?		
Quels aspects ont bien fonctionnés ?		
L'activités a donné la possibilité de l'interaction orale ?		
Commentaires généraux :		

Intervention éducative

Enseignante	OUI	NON
Est-ce mon intervention a été pertinente pour favoriser l'apprentissage des élèves ?		
Pourquoi ?		
Mes consignes étaient claires pour tous les élèves ?	OUI	NON
Qu'est-ce que je devrais faire pour les améliorer ?		

Comportement des élèves pendant la réalisation des activités

Est-ce que les élèves ont montré de l'intérêt pour l'activité ?	
Quelles difficultés ils ont trouvées ?	
Quels aspects ont été positifs pour réaliser les activités ?	
Commentaires des élèves	

Annexe B : Journal du bord 2 (travail coopératif)
Journal du bord 2
(Travail coopératif)

Date _____ Groupe : _____

6 Atelier: _____

Rôle	Coordinateur			Secrétaire			Porte-parole			Superviseur (du temps, tâche, matériel)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Noms de l'élève												
Indicateurs de réussite	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
- Participe activement dans le travail d'équipe												
- L'élève est motivé et transmet des idées pour réaliser le travail												
-Il/elle respect les idées d'autres												
-Est respectueux/-use avec les membres de l'équipe												
-Fournit des efforts pour accomplir leur travail												
-Aide ses coéquipier pour réaliser le travail												
-Respect les délais établis par l'équipe.												
Commentaires :												

Adapté de : <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2020/05/RUBRICA-PARA-EVALUAR-COOPERATIVO.png>

Annexe C : Journal du bord 2**Journal du bord 2**

Noms de l'élève : _____

Date _____ Groupe : _____

7 Atelier: _____

Indicateurs de réussite	1	2	3	4	5
- Participe activement dans le travail d'équipe					
- L'élève est motivé et transmet des idées pour réaliser le travail					
-Il/elle respect les idées d'autres					
-Est respectueux/-use avec les membres de l'équipe					
-Fournit des efforts pour accomplir leur travail					
-Aide ses coéquipier pour réaliser le travail					
-Respect les délais établis par l'équipe.					
Commentaires :					

Annexe D : Autoévaluation groupe témoin

Autoévaluation groupe contrôle unité 3 cahier Encuentros 1 (Lopez Alvarado 2016)
Ressource : reproduction autorisée

Nombre _____ Grupo _____ Fecha _____

Autoevaluación UNIDAD 3

Marca tu autoevaluación con una X.

Mis competencias	excelente	regular	tengo que practicar más
Interactuar			
Comprender			
Producir			
Lo que puedo hacer			
Hablar de mis gustos y de los alimentos típicos de mi provincia			
Hablar de la hora, invitar y pedir en un restaurante			
Hablar sobre República Dominicana y la alimentación de los dominicanos			

Mi respuesta inicial:

Mi respuesta al final de esta unidad:



Autoévaluation groupe contrôle unité 3 cahier Encuentros 1 (Lopez Alvarado 2016)

Nombre _____ Grupo _____ Fecha _____

Autoevaluación UNIDAD 4

Marca una X.

Mis competencias	excelente	regular	tengo que practicar más
Interactuar			
Comprender			
Producir			
Lo que puedo hacer			
Hablar de mis deportes preferidos			
Hablar de la salud			
Hablar sobre España y los deportistas españoles			

Mi respuesta inicial:

Mi respuesta al final de esta unidad:

Annexe E : Autoévaluation plateforme Google Forms

Autoévaluation : *La famille*, groupe traité



La familia
Autoevaluación del trabajo en equipos

Description du formulaire

Autoévaluation : *Au restaurant*, groupe traité sur la plateforme Forms de Google.



En el restaurante
Autoevaluación del trabajo en equipos

Autoévaluation : *Chez le docteur*, groupe traité



En el doctor
Autoevaluación del trabajo en equipos

Description du formulaire

Annexe F : Évaluation C1 (compétence orale)

Évaluation de l'interaction orale pour les deux groupes (traité et contrôle) dans chaque un des ateliers. Extrait et adaptée du cahier d'apprentissages *Encuentros 1* de Lopez Alvarado (2016). Ressource : reproduction autorisée.

Cuadro de evaluación del desarrollo de las competencias

Encierre en un círculo la casilla que mejor evalúe la competencia.

Criterios de evaluación	INTERACTUAR EN ESPAÑOL (CD 1) ¹				
	Nivel 5 Superior al nivel esperado El alumno...	Nivel 4 Correspondiente al nivel esperado El alumno...	Nivel 3 Mínimo para obtener el nivel esperado El alumno...	Nivel 2 Bajo el nivel esperado El alumno...	Nivel 1 Muy por debajo del nivel esperado El alumno...
1. Participación en las interacciones en español	<ul style="list-style-type: none"> participa activamente en todos los intercambios. solicita la participación del otro, haciéndole preguntas y ofreciéndole su ayuda de manera espontánea. reacciona ante las palabras del interlocutor de manera espontánea y demuestra su entusiasmo. 	<ul style="list-style-type: none"> participa activamente en los intercambios. solicita la participación del otro, haciéndole preguntas y ofreciéndole su ayuda si es necesario. reacciona ante las palabras del interlocutor de manera espontánea. 	<ul style="list-style-type: none"> participa en los intercambios, limitándose a las tareas requeridas. solicita la participación del otro. reacciona ante las palabras del interlocutor. 	<ul style="list-style-type: none"> participa en algunos de los intercambios, de una manera mínima. solicita raramente la participación del otro. reacciona con dificultad ante las palabras del interlocutor. 	<ul style="list-style-type: none"> participa en una minoría de intercambios, con ayuda. no solicita la participación del otro. reacciona con mucha dificultad ante las palabras del interlocutor.
2. Coherencia del mensaje	<ul style="list-style-type: none"> delimita siempre los elementos de la situación de comunicación y su mensaje es muy coherente. respeto siempre la intención comunicativa y se expresa espontáneamente en español durante sus interacciones. 	<ul style="list-style-type: none"> delimita los elementos de la situación de comunicación y su mensaje es coherente. respeto la intención comunicativa y se expresa en español durante sus interacciones. 	<ul style="list-style-type: none"> delimita los elementos de la situación de comunicación y su mensaje es comprensible. respeto la intención comunicativa y se expresa generalmente en español durante sus interacciones. 	<ul style="list-style-type: none"> delimita raramente los elementos de la situación de comunicación y su mensaje es difícil de comprender. respeto raramente la intención comunicativa y se expresa en español, con ayuda, durante algunas de sus interacciones. 	<ul style="list-style-type: none"> delimita muy raramente los elementos de la situación de comunicación y su mensaje es muy difícil de comprender. respeto muy raramente la intención comunicativa y se expresa en español, con ayuda, utilizando únicamente algunas palabras simples durante algunas de sus interacciones.

¹ Este cuadro puede ser parte de los instrumentos de la evaluación de fin de año. Los cuadros de ponderación y las tablas de conversión presentados con los situaciones de evaluación ministeriales pueden utilizarse con este cuadro.

INTERACTUAR EN ESPAÑOL (CD 1) ¹ (continuación)					
3. Claridad y forma del mensaje	<ul style="list-style-type: none"> utiliza siempre los recursos apropiados para producir un mensaje claro y que le permite al interlocutor comprender bien. 	<ul style="list-style-type: none"> utiliza los recursos apropiados para producir un mensaje claro y que le permite al interlocutor comprender. 	<ul style="list-style-type: none"> utiliza algunos recursos para producir un mensaje generalmente claro y que le permite al interlocutor comprender. 	<ul style="list-style-type: none"> utiliza raramente los recursos apropiados y tiene que repetir varias veces para hacerse comprender. 	<ul style="list-style-type: none"> utiliza muy raramente los recursos apropiados y su mensaje es muy difícil de comprender.
4. Gestión del proceso de interacción	<ul style="list-style-type: none"> regula siempre sus interacciones y se asegura de comprender bien el mensaje. respeto siempre las convenciones de la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> regula sus interacciones y se asegura de comprender el mensaje. respeto las convenciones de la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> regula sus interacciones y hace preguntas para entender el mensaje. respeto generalmente las convenciones de la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> regula raramente sus interacciones y necesita ayuda para comprender el mensaje. respeto raramente las convenciones de la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> regula muy raramente sus interacciones y necesita mucha ayuda para comprender el mensaje. respeto muy raramente las convenciones de la comunicación.
Comentarios generales:					

¹ Este cuadro puede ser parte de los instrumentos de la evaluación de fin de año. Los cuadros de ponderación y las tablas de conversión presentados con los situaciones de evaluación ministeriales pueden utilizarse con este cuadro.

0180

© 2016, Las Ediciones CECI, Inc. - Autorizada su reproducción



© 2016, Las Ediciones CECI, Inc. - Autorizada su reproducción

Nombre

Grupo

Fecha

Nombre

Grupo

Fecha

Annexe G : Grille d'observation interactions orales (groupe témoin)

Tableau : Grille de résultats par élève selon les critères observée lors des interactions orales pour chaque atelier. (Groupe témoin)

Atelier : _____						
Numéro de l'élève (Initial)	Critère 1 Participation dans l'interaction orale	Critère 2 Cohérence du message	Critère 3 Clarté du message	Critère 4 Gestion du processus	Points totaux	
	Niveaux (1à5)	Niveaux (1à5)	Niveaux (1à5)	Niveaux (1à5)	Sur 20	%
1 (Y.A)						
2 (M.B)						
3 (S.B)						
4 (A.B)						
5 (R.C)						
6 (V-F.C)						
7 (H. D)						
8 R.E.M						
9 (C.F)						
10 (M.I)						
11 (O. K)						
12 (G. K)						
13 (B.K)						
14 (Z.K)						
15 (U.K)						
16 (R.L)						
17 (J.M)						
18 (H. N)						
19 (D.N)						
20 (A. N)						
21 (S.O)						
22 (M.P)						
23 (J.R)						
24 (M.R1)						
25 (M.R)						
26 (A. S1)						
27 (A.S)						
28 (A.T)						
29 (K. V)						

Annexe H : Grille d'observation interactions orales (groupe traité)

Tableau : Grille de résultats par élève selon les critères observées lors des interactions orales pour chaque atelier. (Groupe traité)

Atelier : _____						
Numéro de l'élève (Initial du noms)	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4	Points totaux	
	Participation dans l'interaction orale	Cohérence du message	Clarté du message	Gestion du processus	Sur 20.	%
	Niveaux (1à5)	Niveaux (1à5)	Niveaux (1à5)	Niveaux (1à5)		
1(M.A)						
2 (A.A)						
3 (E.B)						
4 (L.B)						
5 (T.B)						
6 (M.C)						
7 (D.C)						
8 (A. D)						
9 (J.D)						
10(Z.De)						
11(Z.D)						
12 (Z.G)						
13(G.G)						
14(A.H)						
15 (W.I)						
16(M .M)						
17 (P.N)						
18 (K.R)						
19 (A.S)						
20 (J.S)						
21 (G.L)						
22 (A.S)						
23 (A.St)						
24 (K.S)						
25 (M.U)						
26(A.V)						
27 (J.V)						
28 (Z.Z)						

Annexe I : Tableau résultats finals après les ateliers (groupe témoin)

Tableau de notes final de chaque élève pour chaque atelier réalisé. (Groupe témoin)

Numéro de l'élève (Initial)	Atelier 1 <i>La famille</i> (Sur 25%)	Atelier 2 <i>L'invitation</i> (Sur 25%)	Atelier 3 <i>Au restaurant</i> (Sur 25%)	Atelier 4 <i>Chez le docteur</i> (Sur 25%)	Points totaux	
					À la fin des ateliers %	Avant les Ateliers %
1 (Y.A)	15	15	20	20	70	75
2 (M.B)	10	20	20	20	70	75
3 (S.B)	25	25	25	25	100	85
4 (A.B)	25	25	25	25	100	80
5 (R.C)	20	20	25	25	90	95
6 (V-F.C)	NE	NE	NE	NE	NE	95
7 (H. D)	25	25	25	25	100	85
8 R.E.M	20	15	15	20	70	90
9 (C.F)	25	20	25	25	95	65
10 (M.I)	25	20	25	25	95	80
11 (O. K)	15	15	20	25	75	90
12 (G. K)	25	20	25	25	95	85
13 (B.K)	20	20	25	25	90	90
14 (Z.K)	20	25	25	20	90	90
15 (U.K)	20	20	25	20	85	75
16 (R.L)	20	25	25	20	90	90
17 (J.M)	20	20	25	25	90	80
18 (H. N)	15	25	20	25	85	80
19 (D.N)	25	25	25	25	100	95
20 (A. N)	25	25	25	25	100	80
21 (S.O)	25	25	25	25	100	90
22 (M.P)	15	25	20	25	85	80
23 (J.R)	15	15	20	25	75	70
24 (M.R1)	15	25	20	25	85	70
25 (M.R)	20	20	25	25	100	90
26 (A. S1)	25	25	25	25	100	80
27 (A.S)	10	20	20	20	70	90
28 (A.T)	25	25	25	25	100	100
29 (K. V)	20	20	25	25	90	75
Moyenne	20%	21%	22%	23%	86%	83%

Annexe J : Tableau résultats finals après les ateliers (groupe témoin et traité)

Tableau de notes final de chaque élève pour chaque atelier réalisé. (Groupe traité)

Numéro de l'élève (Initial du noms)	Atelier 1 <i>La famille</i> (Sur 25%)	Atelier 2 <i>L'invitation</i> (Sur 25%)	Atelier 3 <i>Au restaurant</i> (Sur 25%)	Atelier 4 <i>Chez le docteur</i> (Sur 25%)	Points Totaux	
					À la fin des ateliers %	Avant les ateliers %
1(M.A)	20	20	25	25	90	90
2 (A.A)	25	25	25	25	100	95
3 (E.B)	20	20	25	25	90	95
4 (L.B)	25	15	20	25	85	90
5 (T.B)	25	20	25	25	95	90
6 (M.C)	15	20	20	25	80	90
7 (D.C)	20	15	25	25	85	85
8 (A. D)	25	20	25	25	90	85
9 (J.D)	25	15	15	25	80	80
10(Z.De)	20	15	20	20	75	70
11(Z.D)	25	20	20	20	85	80
12 (Z.G)	20	15	15	20	70	70
13(G.G)	25	20	20	20	85	80
14(A.H)	20	15	25	15	70	70
15 (W.I)	20	15	20	20	70	70
16(M .M)	20	20	20	20	80	80
17 (P.N)	25	15	20	20	80	85
18 (K.R)	20	15	15	25	75	75
19 (A.S)	25	20	20	20	75	NE
20 (J.S)	20	20	20	20	80	85
21 (G.L)	25	15	15	20	75	70
22 (A.S)	20	15	15	20	70	70
23 (A.St)	20	20	20	20	80	75
24 (K.S)	20	15	20	25	80	NE
25 (M.U)	25	15	15	15	70	70
26(A.V)	25	25	25	25	100	85
27 (J.V)	25	15	15	20	75	NE
28 (Z.Z)	20	15	20	20	75	70
Moyenne Totale	22%	21%	19%	21%	83%	74%

Annexe K : Tableau 1 (Les participants de l'intervention)

Participants du groupe 01 (témoin) (Apprentissage à partir du travail coopératif)					Participants du groupe 03 (traité) (Différents types de modèles d'apprentissages)				
Numéro de l'élève	Âge	Sexe	Niveau ESP	Langue maternelle	Numéro de l'élève	Âge	Sexe	Niveau ESP	Langue Maternelle
1 (Y.A)	15	M	A 1	Français	1(M.A)	15	F	A1	Arabe
2 (M.B)	15	F	A1	Français	2 (A.A)	15	M	Avancé	Espagnol
3 (S.B)	15	F	A1	Arabe	3 (E.B)	16	F	A1	Créole
4 (A.B)	16	F	A1	Anglais	4 (L.B)	15	F	A1	Français
5 (R.C)	16	F	A1	Anglais	5 (T.B)	16	F	A1	Arabe
6 (V-F.C)	15	M	Avancé	Espagnol	6 (M.C)	16	M	A1	Français
7 (H. D)	15	F	A1	Créole	7 (D.C)	16	F	A1	Français
8 R.E.M	15	M	A1	Arabe	8 (A. D)	16	F	A1	Kabyle
9 (C.F)	15	F	A1	Français	9 (J.D)	16	M	A1	Créole
10 (M.I)	15	F	A1	Bosniaque	10 (Z. De)	16	M	A1	Français
11 (O. K)	14	M	A1	Arabe	11 (Z.D)	15	F	A1	Français
12 (G. K)	16	F	A1	Italiano	12 (Z.G)	16	M	A1	Fran-angl.
13 (B.K)	14	M	A1	Français	13 (G.G)	15	F	C1	Espagnol
14 (Z.K)	14	F	A1	Arabe	14 (A.H)	17	M	A1	Arabe
15 (U.K)	15	M	A1	Ourdou	15 (W.I)	16	M	A1	Hongrois
16 (R.L)	15	F	A1	Arabe	16 (M.M)	16	F	A1	Français
17 (J.M)	15	F	A1	Anglais	17 (P.N)	17	F	A1	Anglais
18 (J. N)	15	F	A1	Français	18 (K.R)	17	F	A1	Français
19 (D.N)	15	F	A1	Fran-Ang.	19 (A.S)	16	F	A1	Russe
20 (A. N)	16	F	A1	Français	20 (J.S)	16	F	B1	Arabe
21 (S.O)	14	F	A1	Arabe	21 (S.S)	17	M	Avancé	Espagnol
22 (M.P)	15	F	A1	Arabe	22 (A.S)	14	F	B1	Français
23 (J.R)	15	M	A1	Portugais	23 (A. St)	16	M	A1	Créole
24 (M.R1)	14	F	A1	Français	24 (K.S)	16	F	B1	Français
25 (M.R)	15	F	A1	Anglais	25 (M. U)	16	F	A1	Turque
26 (A. S1)	16	F	A1	Tagalog Pilipino	26(A.V)	17	F	B1	Portugais
27 (A.S)	16	F	A1	Arabe	27 (J.V)	16	F	A1	Créole
28 (A.T)	17	M	Avancé	Espagnol	28 (Z.Z)	16	M	A1	Arabe
29 (K. V)	14	F	A1	Créole					

Annexe L : Tableau 2 (Calendrier des interventions)

Atelier formatif	Intention communicative	Réalisation langagière	Méthode de travail Type d'activité
Atelier 1 : <i>La famille</i> (Cours 1 à 5)	Informé ou s'informer	<ul style="list-style-type: none"> – Communiquer des renseignements personnels – Demander ou donner des renseignements – Décrire ou expliquer un fait 	Travail en équipe (Méthode : l'enquête en groupe) Activités interactives et ludiques d'expressions orales à partir du livre : <i>Dual, De a dos et Pretextos para hablar</i>
Atelier 2 <i>L'invitation</i> (Cours 6 à 9)	Inciter à agir ou à réagir	<ul style="list-style-type: none"> – Suggérer ; convaincre ; critiquer – Expliquer le déroulement d'une tâche ; proposer une solution ; animer une activité 	Travail coopératif (Méthode : apprendre ensemble) Utilisation de cartes pour l'expression orale
Atelier 3 <i>Au restaurant</i> (Cours 10 à 14)	Entrer en communication, maintenir le contact	<ul style="list-style-type: none"> – Se présenter ou présenter une personne ; accueillir un invité ou un client – prendre ou donner la parole ; amorcer, maintenir, interrompre un échange 	Travail coopératif (Méthode : apprendre ensemble) Jeu de rôles et représentation.
Atelier 4 <i>Chez le docteur</i> (Cours 12 à 17)	Exprimer (Conseiller)	<ul style="list-style-type: none"> – Faire part d'un besoin physique ou psychologique, d'une émotion, d'un désir. – Raconter un fait 	Travail coopératif (Méthode : apprentissage en équipe) Représentation

Annexe M : Tableau 3 (Analyses d'erreurs)

Selon trois critères : erreurs grammaticales, erreurs lexicales et de prononciation (phonétique).

Critères linguistiques	Erreurs en espagnol	Analyse et commentaires
Structures grammaticales	<i>Tienes que tomar el antibiótico antes ... dormir</i>	Omission de la préposition <i>De</i>
	Joueurs favoris traduits en jugadores <i>favoritos</i>	Erreur dans la structure grammaticale (en espagnol l'ordre doit être nom suivi d'adjectif)
	<i>Mi gusta el cine</i> (pour <i>me gusta</i> , j' aime) <i>La gusta la fresa</i> (pour <i>le gusta la fresa</i>) : confusion de l'article par le réflexif de la phrase (« la » au lieu de « le »)	En français, la structure du verbe <i>Gustar</i> (aimer quelque chose) n'existe pas comme en espagnol. On observe différents types d'erreurs, car beaucoup d'élèves n'ont pas de référent de <i>Gustar</i> dans leur langue maternelle ou en français.
	<i>Maria le duele</i> au lieu de <i>A Maria le duele</i> (Maria a mal)	Dans le premier cas, la préposition <i>A</i> est omise car la structure n'existe pas en français

A tus abuelos le duele la espalda au lieu de *A tus abuelos les duele la espalda* (Tes grands-parents ont mal)

Yo quiero (je veux) au lieu de *A mí me gusta* (j'aime)

Dans la périphrase verbale du verbe *ir* (aller) utilisation de *yo voy viajar en Rumania* (je vais aller en Roumanie) au lieu de *voy a viajar a Rumania*

Mauvais accord de l'adjectif avec le nom *color* à la question *¿cuál es-tu color favorita?* À la place de *¿cuál es tu color favorito?* (Quelle est ta couleur préférée ?)

Dans le second cas, la réflexive *les duele* est confondue avec l'articulation au singulier de « la espalda »

Pour commander de la nourriture, certains étudiants ont confondu le verbe *querer* (vouloir) pour *gustar* (aimer)

Il y a une erreur dans l'utilisation des prépositions en français : « Aller voyager en... », « Aller voyager à... »

En espagnol on utilise *ir ...a* (aller à) et *venir de...* (venir de...)

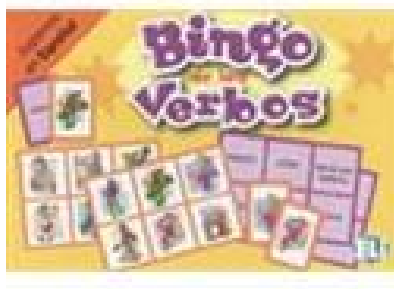
En espagnol, la couleur est un mot masculin, mais dans la question, les élèves ont utilisé le féminin, car c'est le genre du nom en français

<p>Lexique (vocabulaire)</p>	<p><i>Desierto</i> pour dessert: <i>voy a tomar de desierto un helado</i></p>	<p>Confusion entre <i>desierto</i> (le désert) pour parler du dessert (<i>postre</i> en espagnol) peut-être en raison de la prononciation qui est un peu similaire</p>
	<p>Utilisation de <i>padraastro</i> pour beau-père au lieu de <i>suegro</i></p>	<p>En espagnol, il y a deux mots différents pour désigner le beau-père : <i>padraastro</i> ou <i>suegro</i> quand en français, il n'y a qu'un seul terme</p>
	<p>Confusion entre <i>enfermero</i> (infirmier) et <i>enfermo</i> (malade)</p> <p><i>El cabello marrón</i> (les cheveux bruns) au lieu de <i>el cabello castaño</i>.</p>	<p>Erreur de champ lexical : les deux mots appartiennent à la même famille, mais désignent des éléments différents : une profession et une personne malade</p> <p>En français, l'adjectif « brun » est utilisé pour désigner la couleur des cheveux, alors qu'en espagnol, le terme à cet effet est <i>castaño</i></p>
<p>Prononciation (phonétique)</p>	<p>« Oyos » au lieu de <i>ojos</i>/ (yeux), « dibuyar » à la place de <i>dibujar</i> (dessiner)</p> <p>« Viente » pour dire <i>veinte</i> (vingt) et «</p>	<p>Les phonèmes consonantiques : utilisation de la consonance [j] au lieu de [xota]</p> <p>Les phonèmes vocaliques (diphtongues : <i>ie</i> au lieu de <i>ei</i>)</p>

	<p>sieis » à la place de <i>seis</i> (<i>six</i>)</p> <p>« Diecinove » pour <i>deicinueve</i> (dix-neuf)</p> <p>« Aimable » (prononcé : [emable]) au lieu de <i>amable</i></p> <p>« Ordinador » pour <i>ordenador</i></p> <p><i>Mi novio</i> (pour dire mon neveu) à la place de <i>mi sobrino</i></p>	<p>Peut-être en raison de l'influence de la prononciation en français</p> <p>L'élève a choisi <i>novio</i> (mon petit ami) à la place de <i>sobrino</i> (neveu) peut-être en raison de la similitude avec la prononciation française du terme</p>
--	--	---

Annexe N : Jeux de table

<https://lasamericas.ca/fr/produits/17208/vamos-al-mercado>



<https://lasamericas.ca/fr/produits/17205/bingo-de-los-verbos>



<https://lasamericas.ca/fr/produits/32426/interpreta-tu-papel-niveles-a1-b2-eli>