

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
GENEVIÈVE LACROIX

LA CLASSE INVERSÉE DANS LES COURS D'ESPAGNOL L3

AVRIL 2020

*À Simone,
Grâce à toi, j'y suis arrivée.*

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice d'essai, madame Mariane Gazaille, pour sa volonté de me guider vers le meilleur de moi-même, la confiance qu'elle m'a témoignée dans la mise en œuvre de ce projet éducatif, sa grande sensibilité ainsi que ses précieux conseils.

Je remercie également tous les élèves de 3^e secondaire du collège Trinité pour leur précieuse collaboration qui m'a permis de miser sur une culture essai-erreur. Ils m'ont donné l'occasion d'expérimenter la classe inversée et de réfléchir sur mon enseignement tout en adoptant de nouvelles alternatives à l'enseignement magistral.

Je tiens également à souligner l'incroyable soutien de l'équipe-école du collège Trinité, singulièrement celui de la direction, madame Josée Beaulieu, qui sans aucune réticence, m'a accordé le feu vert afin d'expérimenter la classe inversée avec mes élèves.

Enfin, à ma famille, qui n'a pas cessé de m'encourager et de me soutenir au cours de ces sept dernières années.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1. ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL AU QUÉBEC	3
1.1.1 Le programme de formation	4
1.1.2 Pédagogie active et Classe inversée.....	6
1.2 EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE.....	9
1.3 QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	9
1.4 PORTÉE THÉORIQUE ET PRATIQUE	10
CHAPITRE II	13
CADRE DE RÉFÉRENCE	13
2.1 LA CLASSE INVERSÉE	13
2.2 OUTILS EN APPRENTISSAGE INVERSÉ.....	18
2.3 CLASSE INVERSÉE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANTE	20
2.4 OBJECTIF GÉNÉRAL ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES D'ESSAI	24
CHAPITRE III	24
MÉTHODOLOGIE	24
3.1 CONTEXTE ET PARTICIPANTS.....	24
3.2 DÉROULEMENT	25

3.3 DESCRIPTION DE L'INTERVENTION	26
3.4 INSTRUMENTS D'OBSERVATION ET JUSTIFICATION	26
3.4.1. Résultats des élèves.....	27
3.4.2 Questionnaire aux élèves	27
3.4.3 Journal de bord.....	28
3.5 MÉTHODE DE TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....	28
CHAPITRE IV	30
RÉSULTATS ET DISCUSSION	30
4.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	30
4.1.1 Résultats des élèves.....	30
4.1.2 Questionnaire aux élèves	31
4.1.3 Observations de l'enseignante	35
4.2 OBSERVATION GÉNÉRALES, RETOMBÉES PEDAGOGIQUES ET PISTES DE RECHERCHE.....	40
4.3 AMÉLIORATION DE L'INTERVENTION	40
CHAPITRE V.....	42
SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION.....	42
5.1 RÉSUMÉ DE L'INTERVENTION.....	42
5.2 REGARD CRITIQUE SUR L'INTERVENTION.....	43
5.3 LIMITES.....	45
5.4 MOT DE LA FIN.....	46
RÉFÉRENCES.....	48
ANNEXE I.....	50
ANNEXE II.....	51

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Moyenne des élèves pour la compétence <i>Interagir en espagnol</i> au bulletin de la 3 ^e étape pour les cohortes 2016-17 et 2017-18	31
Tableau 2	Synthèse des résultats du questionnaire aux élèves sur l'appréciation et les effets de la classe inversée (n = 159)	32
Tableau 3	Synthèse des commentaires et observations recueillis par l'enseignante lors de la réalisation de l'intervention	35

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APC	Approche par compétence
CI	Classe inversée
CP	Compétence professionnelle
FEEP	Fédération des établissements d'enseignement privés
FLN	Réseau sur l'apprentissage inversé (<i>Flipped Learning Network</i>)
L3	Langue tierce
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SDT	Théorie de l'autodétermination (<i>Self-determination theory</i>)
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
VRP	Visionner, répondre et questionner (<i>Visionar Responder Preguntar</i>)

RÉSUMÉ

La classe inversée (CI) présente un modèle d'enseignement qui diffère du modèle traditionnel de l'enseignement magistral en classe. Un des objectifs principaux de la classe inversée est en apparence simple et révolutionnaire : renverser le paradigme de l'enseignement actuel (Clément, 2013). Le contenu théorique de la matière est vu par les élèves à la maison, et ce, généralement grâce à des capsules vidéo interactives que les professeurs mettent en ligne à la disposition des élèves. Ces capsules peuvent provenir de différentes sources, y compris du professeur lui-même s'il souhaite créer son propre contenu. Une fois à l'école, l'enseignant propose des exercices diversifiés en lien avec la théorie exposée dans les capsules. L'enseignant devient alors un guide qui accompagne les élèves. Ces derniers semblent bénéficier doublement de cette pratique, car ils ont l'aide et l'accompagnement de l'enseignant lors du temps de classe en plus de profiter de l'aide de leurs pairs lors des différentes activités collaboratives. Selon le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011a), le premier lieu d'exposition à la langue espagnole est la salle de classe. Or, le temps passé en classe et le temps d'exposition à la langue ne sont pas suffisants pour bien former les élèves à produire des textes variés en espagnol. Le questionnement à l'origine de cet essai concerne l'optimisation, voire la libération de temps de classe, par le truchement des technologies de l'information et de la communication (TIC) et le développement de la compétence orale des apprenants d'espagnol langue tierce (L3) au secondaire. Enfin, cet essai concerne également l'évaluation de l'effet de la classe inversée sur le développement professionnel en regard de 3 compétences professionnelles (CP) ciblées.

Le chapitre 1 présente la problématique de l'essai. Nous y exposons les liens possibles entre les avantages de la classe inversée et son effet sur les habiletés à communiquer à l'oral dans les cours d'espagnol L3 au secondaire. Le chapitre 2, soit le cadre de référence, met en lumière le concept de la classe inversée et l'utilisation des TIC en lien avec cette

approche. Le chapitre 3 expose le contexte éducatif, les participants, la démarche de l'intervention, et les instruments de mesure utilisés. Dans le chapitre 4, sont présentés les résultats observés lors de l'implantation de la CI en y explorant les impacts directs et indirects de cette approche d'enseignement sur le développement de la compétence orale des apprenants d'espagnol L3 au secondaire et sur le développement professionnel de l'enseignante. Enfin, le chapitre 5 pose un regard critique sur l'utilisation de la CI et détaille les limites de l'essai et de l'intervention mise en œuvre.

DESCRIPTEURS : *classe inversée, espagnol, langue tierce, pédagogie active, technologies de l'information et de la communication*

INTRODUCTION

Enseignante d'espagnol langue tierce (L3) dans une école secondaire privée où l'apprentissage de l'espagnol est obligatoire en 2e et 3e secondaire, j'ai constaté qu'un grand nombre d'élèves se questionnent sur la pertinence de l'apprentissage d'une L3. Tel que stipulé dans le PFEQ (MELS, 2011a), le premier lieu d'exposition à la langue espagnole est la salle de classe. Or, je pense que le temps passé en classe et le temps d'exposition à la langue ne sont pas optimisés pour la formation des élèves et le développement de leurs compétences orales en espagnol L3.

Pour aborder cette problématique, un article intitulé *La pédagogie active et ses moyens* par Senécal (2015) m'a fourni d'excellentes pistes de réflexion. Voici les principes pédagogiques qui orientent la pédagogie active :

1. Structurer son enseignement en fonction des problèmes à résoudre ;
2. S'ouvrir à plus de créativité ;
3. Miser sur la collaboration ;
4. Développer une culture d'essais-erreurs ;
5. Adopter des approches métacognitives ;
6. Capitaliser sur la plus-value des technologies pour l'apprentissage ;
7. Trouver des alternatives à l'enseignement magistral ;

Ces principes pédagogiques ont façonné mes pratiques et m'ont ouvert la porte à un modèle d'enseignement qui diffère de l'approche magistrale traditionnelle.

En tant qu'enseignante d'espagnol L3, je souhaite que tous les élèves développent un intérêt envers la langue et que leurs apprentissages soient porteurs de sens et de pertinence. J'espère que leurs apprentissages soient réinvestis et qu'ils dépassent les murs de la classe. Finalement, je veux créer un climat de classe favorable aux apprentissages et ainsi guider

mes élèves vers la réussite. C'est en suivant ces convictions que j'ai décidé d'expérimenter la classe inversée (CI).

Cet essai tente de fournir des éléments de réponse aux questions suivantes. Dans un premier temps, la CI peut-elle être une solution afin de contrer le manque de temps en classe pour travailler les habiletés à communiquer à l'oral dans les cours d'espagnol L3 au secondaire? Dans un deuxième temps, quels sont les effets de la CI sur les compétences professionnelles CP6, CP8 et CP11 de la future enseignante d'espagnol L3 que je suis ?

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le chapitre I présente la problématique à l'étude, qui se situe dans le domaine de l'enseignement de l'espagnol L3. Nous commencerons par situer l'enseignement de l'espagnol en enseignement secondaire au Québec. Par la suite, nous exposerons les visées principales de la pédagogie active et de la classe inversée. Enfin, le chapitre se terminera avec les objectifs et la portée pratique et théorique de l'essai.

1.1. ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL AU QUÉBEC

Comme suite à la réforme de 2001, l'enseignement de l'espagnol a vu le jour dans les établissements secondaires du Québec. Celui-ci repose principalement sur une approche par compétences. Comme l'explique Tardif (2006), la compétence se définit par la capacité de l'étudiant à mobiliser et à intégrer un ensemble de connaissances multiples, qui lui permettra d'intervenir, de participer et d'interagir de façon efficace dans différentes situations les plus authentiques possible. L'enseignement par compétences diffère du modèle de l'enseignement traditionnel ou direct, où l'enseignant livre généralement de façon magistrale son savoir et ses connaissances de la matière donnée. Cette approche implique des changements de pratique pédagogique et, surtout, elle repositionne le rôle des élèves et des activités d'apprentissage (Tardif, 2006). En effet, l'APC (approche par compétence) promeut un apprentissage actif de la part de l'apprenant et, par conséquent, la fonction du professeur transmetteur de connaissances n'est plus adéquate. L'enseignant doit délaisser l'apprentissage par mémorisation (apprentissage en surface) de différentes connaissances et de faits pour permettre un apprentissage plus en profondeur où la compréhension est développée à travers un processus constructif et, par le fait même, un processus actif (Roehl, Reddy & Shannon, 2013). Ainsi, le professeur adopte le rôle de

guide ou d'accompagnateur et s'assure que l'étudiant soit bien au centre de son apprentissage. Ceci implique donc l'adoption de différentes stratégies d'enseignement. Contrairement à l'enseignement magistral qui ne permet de retenir que 5 % des informations présentées par l'enseignant (Mauris-Demourieux, 2011), l'APC encourage le recours à des pratiques pédagogiques qui favorisent les apprentissages complexes et invitent l'apprenant à expérimenter par lui-même. Par exemple, l'APC préconise des activités comme l'analyse de cas, l'analyse par problème et la modélisation, qui ont démontré un taux de mémorisation des contenus étudiés s'élevant à 90 % (Zanón, 1999).

1.1.1 Le programme d'espagnol langue tierce

Selon le PFEQ (MELS, 2011a), le programme d'espagnol L3 vise, d'une part, à permettre à l'élève de communiquer dans cette langue, ainsi qu'à lui permettre, d'autre part, de se familiariser avec certaines cultures qui s'y rattachent et à susciter chez lui un intérêt qui ira au-delà des études secondaires. Le programme a été conçu en fonction de 100 heures d'enseignement par année échelonnées sur 3 années scolaires au deuxième cycle. Les compétences relatives à cette matière sont les suivantes :

1. Interagir en espagnol,
2. Comprendre des textes variés en espagnol,
3. Produire des textes variés en espagnol.

La compétence *Interagir en espagnol* constitue l'élément central du programme. Elle touche la capacité de communiquer spontanément dans cette langue à l'oral comme à l'écrit. Les élèves échangent dans différents contextes pour exprimer leurs besoins ou pour donner leur appréciation ou leur opinion (MELS, 2011a). Selon le MELS (2011), la situation de communication est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. C'est en repérant les éléments de la situation de communication que les élèves construisent peu à peu le sens des textes auxquels ils sont exposés et en adaptant leur message en fonction de la situation de communication qu'ils apprennent à communiquer

efficacement. Selon le MELS (2011), l'acquisition de l'espagnol L3 se fait en spirale, les élèves doivent être fréquemment exposés à des notions avant de les intégrer et de les utiliser correctement. Ensuite, en réinvestissant leurs connaissances dans différents contextes et en acquérant de nouvelles, ils développeront graduellement leurs compétences langagières en espagnol (MELS, 2011b).

Selon le MELS, la progression des apprentissages en espagnol L3 repose sur l'acquisition de nombreuses connaissances tel que la reconnaissance des éléments de la situation de communication ; le destinataire, le destinataire, le contexte, le message, le code et le support de communication (MELS, 2011b). Ensuite, la reconnaissance des principales intentions de communication et des exemples de réalisations langagières – comme entrer en communication, maintenir le contact, exprimer un besoin ou une émotion, inciter à agir ou à réagir – engage l'élève à travers différentes réalisations langagières dans cette langue. Le document *Progression des apprentissages en espagnol L3* du MELS (2011) présente aussi les différents éléments langagiers à enseigner, à savoir : vocabulaire, phonétique, grammaire et repères culturels. Sur le plan du vocabulaire, les connaissances à acquérir portent sur le vocabulaire du quotidien à aborder, la formation des mots, le sens des mots et expressions, l'orthographe d'usage et les relations sémantiques. Toujours selon le MELS (2011b), les élèves doivent s'appropriier également les éléments phonétiques importants pour mieux se faire comprendre par leurs interlocuteurs. Lors d'échanges spontanés ou planifiés, les élèves appliquent progressivement leurs connaissances relatives au système prosodique tels que la prononciation, l'accentuation, le rythme et l'intonation. De même, les élèves réinvestissent aussi les connaissances liées à la grammaire, à la cohérence du texte, aux types et aux formes de phrases, aux groupes syntaxiques, aux classes des mots ainsi qu'à la valeur et à la concordance des temps lors de tâches d'interaction, de compréhension ou de production. Également, les connaissances relatives aux repères culturels d'ordre sociolinguistique, sociologique et esthétique s'acquièrent de façon progressive. Finalement, différentes stratégies pour acquérir, intégrer et réutiliser la L3 sont aussi à développer chez les élèves. Ces stratégies se

définissent comme « un ensemble d'opérations que les élèves mettent en œuvre pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (MELS, 2011b, p.24).

En somme, la pertinence de la compétence à interagir trouve tout son sens dans le fait que l'élève doit être amené à utiliser l'espagnol dans des situations de communications variées et à participer activement aux échanges, même si la forme et la structure de ses phrases ne sont pas parfaites. La classe d'espagnol doit ainsi offrir des conditions qui favorisent les interactions spontanées et qui permettent à chacun d'intervenir, de solliciter la participation des autres et de réagir à leurs propos (MELS, 2011b). La salle de classe représente ainsi le lieu où les élève réaliseront la plupart de leurs apprentissages, et c'est grâce à une exposition constante à l'espagnol dans des situations de communication aussi variées et authentiques que possible qu'ils pourront développer leurs compétences dans cette langue (MELS, 2011b).

1.1.2 Pédagogie active et Classe inversée

Selon Desjardins et Senécal (2016), la pédagogie active contribue grandement aux besoins de élèves. « La pédagogie active s'inspire de contextes réels qui sont signifiants pour l'étudiant, ce qui peut augmenter son niveau de motivation pour les tâches qui lui sont proposées. Elle favorise des apprentissages durables plutôt que de solliciter la mémoire à court terme » (Desjardins & Senécal, 2016, p.3). Il existe plusieurs avantages à l'utilisation de stratégies qui favorisent l'apprentissage actif. Selon McCarthy et Anderson :

Elles permettent aux élèves d'être au centre de leur apprentissage, elles maximisent la participation en plus d'être très motivantes et de donner de la vie à la matière en question, car elles encouragent les élèves à surpasser l'aspect superficiel de la simple utilisation de matériel traditionnel (2000, p. 280).

Ces auteurs notent également que l'intégration de l'apprentissage actif peut se faire dans toutes les disciplines et que les enseignants devraient privilégier l'apprentissage actif et mettre aux oubliettes l'enseignement traditionnel qui encourage les élèves à se concentrer sur des aspects superficiels de la tâche. De plus, « [...] l'apprentissage actif en classe permet aux élèves d'emmagasiner et de retenir plus d'informations que lorsqu'on utilise des méthodes traditionnelles » (McCarthy & Anderson, 2000, p. 292). Enfin, en plus d'être des méthodes qui engagent les élèves dans leur formation, les formules d'apprentissage actif peuvent parfois être plus efficaces pour communiquer l'essence de la matière *a contrario* de celles plus traditionnelles (McCarthy & Anderson, 2000).

Les auteurs McCarthy et Anderson (2000) posent que les stratégies d'enseignement qui placent l'étudiant dans un rôle d'apprenant actif – donc celles qui promeuvent la pédagogie active – sont nombreuses. Parmi l'éventail de stratégies, soulignons les quelques exemples suivants : activités de type coopératif telles que la discussion dirigée et les débats, l'enseignement entre les pairs et les courtes activités d'équipes visant à résoudre une situation problème, l'enseignement par projets et l'étude de cas. Senécal (2015) ajoute d'autres stratégies d'enseignement actif qui permettent de mieux préparer les élèves pour d'éventuelles tâches d'interaction, de compréhension ou de production. Ces stratégies sont : les jeux de rôles et de simulation, la ludification, les portfolios, les blogues et baladodiffusions, et la classe inversée.

Depuis quelques années, une nouvelle tendance en enseignement semble s'imposer : la classe inversée (CI). Un des objectifs principaux de la CI est en apparence simple et révolutionnaire : renverser le paradigme de l'enseignement actuel (Clément, 2013). Dans ce contexte, l'utilisation d'un outil technologique permet aux élèves de se familiariser avec la théorie généralement présentée sous forme de capsules disponibles en ligne. L'outil utilisé peut être soit une tablette ou un ordinateur portable. Selon les adeptes, la CI permettrait un rapprochement entre les élèves et les professeurs en mettant l'accent sur les interactions orales en classe, les connaissances utiles étant vues et étudiées en dehors de

l'établissement d'enseignement (Roehl, Reddy & Shannon, 2013). La CI permettrait de libérer du temps de classe afin d'approfondir les différentes notions présentées (Roehl, Reddy & Shannon, 2013). Également, elle permettrait de mieux faire vivre aux élèves des situations d'apprentissage plus près de leur réalité en leur offrant un environnement branché (Beaucher, 2013). Finalement, la CI favoriserait la co-construction des savoirs et des compétences des apprenants (Beaucher, 2013), car « les retours en classe sont plus dynamiques, les élèves partagent davantage leurs impressions et leur compréhension du matériel visionné, les travaux pratiques et les travaux d'équipe sont plus stimulants et davantage de temps peut être accordé aux interventions individualisées » (Université de Sherbrooke, 2013). Or, et bien que la CI affiche des résultats positifs dans plusieurs disciplines, en particulier dans les cours à vocation scientifique (Bergmann & Sams, 2012), nous nous interrogeons quant à ses apports pour l'amélioration des habiletés à communiquer à l'oral dans les cours d'espagnol L3 au secondaire et du développement des CP de l'enseignante d'espagnol L3 que nous sommes.

1.2 EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Enseignante en espagnol L3 au Collège Trinité depuis plusieurs années, nous nous questionnons souvent sur l'utilisation des TIC en classe. Comme beaucoup d'enseignants, nous optons fréquemment pour une diversification de nos outils d'enseignement-apprentissage afin d'enrichir le contenu pédagogique de nos cours (vidéos, musique, PPT). Au Collège Trinité, établissement secondaire privé, tous les élèves de secondaire 1 ont fait l'achat du *MacBook Air* (choix de la direction de l'établissement) et la majorité des manuels pédagogiques sont en version numérique (abonnement payé par les élèves). Face à cette nouvelle réalité, il est évident que notre pratique professionnelle doit être renouvelée afin de nous adapter à cet outil technologique. Nous nous sommes questionnées, d'une part, sur la façon d'intégrer ce portable à nos cours et, d'autre part, sur le plein potentiel que peut avoir cet outil pour l'enseignement et l'apprentissage de

l'espagnol L3. Dans le cadre de cet essai, il nous fallait arrimer le défi de l'établissement avec notre défi de développement professionnel. C'est ainsi que l'objectif de la recherche s'est dessiné (voir section 1.3).

À nouveau, selon le PFEQ, le premier lieu d'exposition à la langue espagnole est la salle de classe (MELS, 2011a). Or, actuellement, le ratio entre le temps passé en classe et le temps d'exposition à la langue ne nous semble pas réaliste pour bien former nos élèves. Nous le constatons au quotidien dans les difficultés rencontrées par nos élèves en expression orale. La CI peut-elle être une solution au manque de temps en classe pour travailler les habiletés à communiquer oralement dans les cours d'espagnol L3 au secondaire ?

1.3 QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Les enseignants ont une responsabilité éducative importante (Ministère de l'Éducation, 2001). De façon à s'assurer que nos méthodes d'enseignement s'inscrivent dans un processus permettant aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour relever les défis de demain, les enseignants d'aujourd'hui doivent revoir leurs méthodes d'enseignement. En tant qu'enseignante, nous souhaitons que les élèves développent un intérêt envers l'espagnol L3 et que leurs apprentissages soient porteurs de sens et de pertinence. Nous souhaitons également guider nos élèves vers la réussite tout en créant un climat de classe favorable aux apprentissages. Le programme d'espagnol L3 vise, d'une part, à permettre à l'élève de communiquer dans cette langue et, d'autre part, à se familiariser avec certaines cultures. En ce qui nous concerne, les lignes directrices de la problématique ont fait émerger le manque de temps de classe pour réaliser et maximiser les activités de communication à l'oral.

Dans cet essai, nous nous interrogeons quant à aux apports de la CI pour l'amélioration des habiletés à communiquer à l'oral des élèves dans les cours d'espagnol L3 au secondaire et du développement des CP de l'enseignante d'espagnol L3 que nous sommes. En lien avec ce qui précède, l'objectif général qui guidera cet essai s'énonce comme suit : implanter la CI afin de dégager du temps de classe et maximiser la communication orale des apprenants dans les cours d'espagnol L3 au secondaire.

En somme, afin d'optimiser l'enseignement et le développement de la compétence orale en espagnol L3, nous avons décidé d'expérimenter la CI, car elle permettrait une libération de temps en classe qui favorise la co-construction des savoirs et rendrait l'apprenant actif dans son environnement. Cette libération de temps doit évidemment être utilisée à des fins d'activités orales, qui par ricochet, améliorent les habiletés à communiquer à l'oral dans les cours de L3. Compte tenu des recommandations ministérielles concernant l'approche active (MELS, 2011), la CI permettrait-elle de maximiser la formation en espagnol L3 tout en nous rapprochant de la réalité de nos élèves ?

1.4 PORTÉE THÉORIQUE ET PRATIQUE

Dans un premier temps, nous souhaitons que ce travail ait des répercussions principalement sur les habiletés à communiquer à l'oral des apprenants d'espagnol L3. Dans un deuxième temps, nous souhaitons aussi que ce travail ait des répercussions sur 3 des 12 compétences professionnelles (CP) énoncées dans le *Référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant* du Ministère de l'Éducation (2001).

La CI nous semble, à prime abord, plus exigeante que l'enseignement dit traditionnel. En effet, bien que l'enseignant observe de façon continue les progrès de ses élèves et leur offre une rétroaction progressive pour les guider dans leur démarche, il doit aussi se familiariser avec de nouveaux outils numériques, préparer et enregistrer des capsules théoriques afin de mettre en lumière les éléments plus complexes et abstraits, et préparer

des activités supplémentaires qui permettent le transfert des apprentissages. Ces capsules s'inspirent de situations authentiques qui commandent, par exemple, la mise en place d'un jeu de rôles avec déguisements et classe décorée.

Afin d'assurer le développement professionnel de l'enseignante par l'intermédiaire de l'implantation de la CI, trois CP ont été ciblées. Ces compétences sont la CP6 *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe*, la CP8 *Intégrer les technologies de l'information et des communications* et, finalement, la CP11 *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*.

Dans un premier temps, l'utilisation de la CI permet de développer chez l'enseignant la CP6 *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe, en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*. Puisque la pédagogie active est déjà bien inscrite au cœur de notre démarche, elle nous permet de structurer notre enseignement en fonction des problèmes à résoudre (développer l'interaction orale dans ce cas-ci) et d'ouvrir aux élèves un espace d'apprentissage accueillant et stimulant. En créant des situations authentiques, porteuses de sens et de pertinence pour nos élèves, ce travail sera une occasion de mieux orienter nos interventions auprès des élèves, mieux les accompagner dans la réalisation de leurs tâches communicatives en classe et, finalement, de déceler immédiatement les problèmes afin de proposer les ressources adéquates pour y remédier (Ministère de l'Éducation, 2001, p.101). En définissant et en mettant en place un système de fonctionnement efficace pour les activités orales, nous favoriserons le bon fonctionnement du groupe-classe, et par conséquent, nous favoriserons le maintien d'un climat propice aux apprentissages.

Dans un deuxième temps, nous visons le développement de la CP8 *Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel*. La CI nous permettra de capitaliser sur la plus-value des technologies pour l'apprentissage de la L3 et légitimera la mise en œuvre de pratiques

alternatives à l'enseignement magistral grâce à l'élaboration de courtes capsules vidéo. Aux fins de cette intégration, nous prévoyons définir et mettre en place un système de prise de notes avant de venir en classe lors du visionnement des capsules. Les exigences et les attentes de ce système seront présentées et communiquées aux élèves de façon claire et un document récapitulatif sera déposé sur le site de la classe. Évidemment, cette façon d'aborder la classe implique de grands changements dans la méthodologie de travail des élèves, c'est pourquoi l'accompagnement est primordial dans l'implantation de ce nouveau mode de fonctionnement. Les retombées sur notre pratique sont une meilleure communication avec nos élèves grâce aux outils multimédias variés en plus de transmettre efficacement à nos élèves la capacité d'utiliser les TIC pour soutenir de façon critique et articulée la construction personnelle et collective des savoirs.

Finalement, implanter la CI aura également des répercussions sur notre CP11 *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*. De fait, la CI nécessitera une actualisation de notre pratique enseignante (ex. formations professionnelles, colloques). Elle devrait aussi favoriser la collaboration professionnelle, car elle invite les discussions pédagogiques et disciplinaires ainsi que le partage d'idées et de matériel entre collègues. La CI permettra d'entreprendre un projet pédagogique sur un aspect ciblé tel que le manque de temps en classe. La CI permettra également de mener une démarche réflexive de manière rigoureuse sur la possibilité de dégager du temps de classe et ainsi maximiser la communication orale des apprenants dans les cours d'espagnol L3 au secondaire.

Ici se termine le chapitre I de cet essai. Le chapitre qui suit présente le cadre de références sur lequel repose ce travail.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le chapitre II présente le cadre de référence de cet essai. D'abord, nous y décrirons le concept de la classe inversée. Ensuite, nous nous pencherons sur les outils disponibles pour exploiter cette approche pédagogique. Par la suite, nous détaillerons le développement professionnel de l'enseignant. Enfin, ce chapitre se terminera avec les objectifs opératoires de l'essai.

2.1 LA CLASSE INVERSÉE

Suivant l'approche de la CI, les enseignants façonnent le terrain des connaissances disponibles pour orienter et guider les élèves dans leurs explorations pédagogiques, le temps de classe est ainsi maximisé et utilisé pour la pratique guidée dans le but d'atteindre l'intention première de toute démarche scolaire d'enseignement : rendre l'élève actif dans ses apprentissages (*Flipped Learning Network*, 2014). Cette optimisation du temps de classe permet de mettre en place des activités pratiques qui mobilisent l'ensemble du groupe. Ainsi, les élèves peuvent valider et consolider leur compréhension en plus d'approfondir les notions vues, car ils vont réinvestir leurs acquis de manière interactive.

La CI une approche d'enseignement qui diffère de l'enseignement traditionnel. Alors que l'approche traditionnelle repose sur un mode transmissif où l'enseignant expose son savoir sous forme de cours magistral, avant de proposer des exercices, s'il y a lieu (Miller, 2013). La CI offre, pour sa part, une manière d'organiser le temps de classe de sorte que la partie magistrale du cours soit dispensée essentiellement de façon numérique (capsules vidéo, visites virtuelles, etc.), à distance i.e. hors des heures de classe et le temps de classe consacré aux travaux d'équipe, aux discussions et aux activités d'apprentissage actif

(Miller, 2013). Selon Miller (2013), la CI repose beaucoup sur la vidéo, car elle constitue un outil pédagogique très puissant permettant d'expliquer des notions, de substituer une partie du cours et de donner des instructions claires, autant en classe qu'à la maison ou ailleurs. De plus, elle favorise l'autonomie des jeunes en leur permettant d'apprendre à leur rythme, laissant par le fait même plus de temps à l'enseignant pour aider ceux qui éprouvent plus de difficulté. La CI rend accessibles le savoir et les explications théoriques en ligne et a l'avantage de rendre l'exposition du savoir plus dynamique, interactif; elle permet également une présence enseignante visible hors classe grâce aux capsules vidéo. Les élèves peuvent s'appropriier le contenu desdites vidéos à leur rythme et ainsi garder un maximum de réceptivité lors du temps de classe du fait qu'ils ont acquis les contenus préalables à l'enseignement du jour. Ainsi, ce temps passé en classe sera plutôt dédié à pratiquer, s'exercer, développer et expérimenter la L3. L'enseignant devient alors un guide accompagnateur pour les élèves qui semblent bénéficier doublement de cette pratique parce qu'ils ont plus de temps pour poser des questions à leur enseignant ainsi que pour interagir avec leurs pairs (Roehl, Reddy & Shannon, 2013). Enfin, selon Roehl, Reddy et Shannon (2013) l'enseignant est plus à même de constater les progrès des élèves en temps réel sans avoir à faire une évaluation formelle.

La CI est une approche polyvalente qui peut être intégrée à différents domaines d'enseignement. Pour être efficace, la matière enseignée doit avoir une base théorique qui peut être abordée dans un premier temps hors classe. Dans un deuxième temps, cette base théorique doit être réinvestie et applicable lors de la réalisation d'une tâche ou d'une activité proposée dans un contexte de classe (Roehl, Reddy & Shannon, 2013). Le précurseur de cette approche est un professeur de physique américain, Monsieur Robert J. Beichner de l'Université de l'État de Caroline du Nord et l'apprentissage actif était au cœur de ses préoccupations. Le professeur M. Beichner décidait, en 1998, de revoir le design de ses classes de physique avec une combinaison originale de pédagogie, de technologie et d'aménagement de classe qui mettait l'accent sur un apprentissage pratique, interactif et collaboratif (Cantin, 2010). Son projet d'enseignement appelé *SCALE-UP* était appliqué à différents domaines d'enseignement tels que l'ingénierie, les

mathématiques, la biologie et la littérature. Le projet *SCALE-UP* ne proposait pas l'utilisation de capsules mises en ligne sur le Web. Le *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) a, dans les années 2000, adopté un projet très similaire au *SCALE-UP*, le *Technology-enabled active learning* (TEAL). Dans les deux projets, la salle de classe – ou espace principal d'enseignement et d'apprentissage – était conçue pour faciliter les interactions entre les équipes d'élèves qui travaillaient sur des tâches simples mais stimulantes. Afin de stimuler les interactions et la réalisation de tâches authentiques en équipe de travail, les salles de classe avaient plusieurs tables rondes et étaient munies de tableaux blancs interactifs, d'écrans et de projecteurs (Cantin, 2010).

La classe inversée telle que connue et utilisée aujourd'hui est inspirée de ces deux projets. La CI est toutefois réellement née en 2007 grâce à l'accessibilité accrue aux TIC, à la production de courtes vidéos et de contenus disciplinaires en ligne. C'est à ce moment que messieurs Jonathan Bergmann et Aaron Sams, tous deux enseignants de chimie dans une école secondaire au Colorado, ont remarqué le haut taux d'absentéisme dans leurs cours. Afin de permettre aux élèves absents de se rattraper, ils ont décidé de mettre en ligne leur théorie sous forme de capsules vidéo. Cette initiative fut si populaire que même les élèves présents en classe ont décidé de visionner leurs capsules. Grâce à cette expérience, Bergmann et Sams (2012) ont constaté que la classe inversée était une approche pratique et motivante qui amenait leurs élèves à être centrés sur leurs apprentissages tout en leur permettant de visionner les capsules à domicile à un moment opportun, qui s'avérait être différent pour chaque élève.

Selon le *Flipped Learning Network* (FLN), pour exploiter réellement l'enseignement inversé et, par conséquent l'apprentissage inversé, les enseignants doivent adopter une pédagogie active centrée sur l'élève et incorporer les quatre piliers suivants dans leur pratique professionnelle :

1. Flexibilité de l'environnement
2. La culture d'apprentissage

3. Intention pédagogique
4. Professionnalisation de l'enseignement

Selon le FLN, le premier pilier de la classe inversée est la flexibilité de l'environnement. D'une part, l'enseignant réorganise physiquement la classe dans le but de créer différents espaces d'apprentissages. Ces espaces sont généralement divisés en sous-catégories telles que : section leçons, section dédiée aux apprentissages en petits groupes, section pour les projets d'équipe, section travail individuel ou étude. Ce réaménagement de la classe permet de créer des espaces de travail flexibles dans lesquels les élèves choisissent quand et où ils apprennent en respectant les échéanciers préalablement présentés par leur enseignant. Bref, dans la CI, l'enseignant établit des espaces et des délais qui permettent aux élèves d'interagir et de réfléchir ensemble sur leurs apprentissages. L'enseignant observe, guide les élèves et ajuste sa pratique si nécessaire et selon les besoins des élèves. Finalement, l'enseignant propose aux élèves différentes façon de s'approprier le contenu et également de démontrer leur compréhension dudit contenu.

D'autre part, la flexibilité de l'environnement facilite aussi l'apprentissage individuel. Le numérique offre aux élèves le choix d'identifier, pour eux, le meilleur moment pour réaliser l'apprentissage visé, et ce, toujours en fonction de l'échéancier préalablement fixé par l'enseignant. Par exemple, l'élève pourra choisir de visionner le contenu chez lui un soir de semaine ou au chalet le dimanche matin. De plus, le numérique à l'avantage de rendre les contenus d'apprentissage plus dynamiques et interactifs, et surtout d'offrir une présence enseignante plus visible avec les capsules vidéo.

Le second pilier, soit la culture d'apprentissage, fait référence au rôle de l'enseignant. Contrairement à la méthode traditionnelle où l'enseignant est la principale courroie de transmission du savoir, la CI réoriente l'enseignant vers une approche axée sur l'élève. Le rôle de l'enseignant devient celui d'un accompagnateur qui guide les élèves en favorisant l'exploration et l'approfondissement des contenus d'apprentissage. L'enseignant donne aux élèves la possibilité de s'engager dans des activités qui sont porteuses de sens et de

pertinence. Selon Lightbo n et Spada (2013) les enseignants doivent profiter de l'occasion de continuer le développement cognitif et affectif en utilisant un langage que les élèves comprennent facilement pendant qu'ils apprennent la langue seconde ou tierce. Par conséquent, les élèves participent activement à la construction de leurs connaissances et trouvent leurs repères.

Toujours selon le réseau FLN, le troisième pilier de l'apprentissage inversé est celui de l'intention pédagogique. L'intention pédagogique exprime la direction souhaitée en termes d'apprentissage que l'enseignant formule pour l'élève ou, en d'autres mots, ce que l'élève sera capable de faire au terme de l'apprentissage. L'intention est une orientation qui va donner du sens à la séquence pédagogique et elle doit permettre aux élèves de développer une vision 1) conceptuelle : décoder, repérer, élaborer; 2) organisationnelle : organiser des structures complexes de connaissances en hiérarchisant les éléments de savoir; et 3) procédurale : comment le faire. En ce sens, l'enseignant priorise les concepts utilisés en enseignement direct pour permettre aux élèves d'y accéder par eux-mêmes. L'enseignant crée et/ou réutilise du contenu pertinent (généralement des vidéo) pour les élèves tout en faisant preuve de différenciation pédagogique et ainsi rejoindre le plus grand nombre d'élèves possible.

Enfin, le dernier pilier de l'apprentissage inversé selon le FLN est la professionnalisation de l'enseignement. Le rôle d'accompagnateur de l'enseignant en CI est plus exigeant que le rôle de l'enseignant en contexte traditionnel. Il doit observer constamment les élèves en plus de donner de la rétroaction immédiate tout en évaluant le travail réalisé en classe. L'enseignant se met à la disposition de tous les élèves, individuellement ou en groupe. Grâce à ces outils, la CI permet à l'enseignant d'adopter une approche professionnelle réflexive et, éventuellement, de réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. En lien avec la professionnalisation de l'enseignement, la CI invite l'enseignant à collaborer et à partager avec ses pairs sur la transformation de sa pratique ainsi qu'à diffuser les résultats de ses démarches auprès des collègues, de la direction, des parents, et reste ouvert aux critiques constructives.

Finalement, la CI permet de passer d'un modèle centré sur le professeur à un modèle centré sur l'élève et ainsi répondre davantage aux besoins individuels de ces derniers. La classe inversée permet une libération de temps en classe pour vivre de vrais échanges donnant du sens au contenu scolaire et favorisant le développement en classe de projets impliquant des interactions en espagnol L3. Une présence accrue sur différentes plateformes aide l'enseignant à réseauter davantage et à développer une pratique pédagogique nuancée. De plus, elle lui permet de soutenir les élèves afin qu'ils puissent évaluer de manière critique les données recueillies sur le Web.

2.2 OUTILS EN APPRENTISSAGE INVERSÉ

Un éventail de ressources en ligne s'offre aux enseignants. Comme l'explique Miller (2013), afin de publier du contenu en ligne, il existe différentes solutions intéressantes qui ne demandent pas trop de connaissances techniques. Par exemple, l'environnement de publication de type «blogue». Il est possible de démarrer un blogue tout à fait gratuitement à l'aide de différents services, comme le site *Blogger* ou *WordPress*. Il suffit de s'inscrire, de personnaliser quelques éléments et de commencer à publier des articles. Un article est un espace dans lequel on peut écrire ou coller du texte, insérer des hyperliens et/ou des images et faire une mise en page de base, etc. En somme, il s'agit simplement de rassembler les informations théoriques pertinentes pour que les élèves puissent les retrouver facilement. Les élèves naviguent sur ces plateformes grâce à leur ordinateur et ils peuvent s'approprier le contenu disponible à leur rythme. Plusieurs autres outils peuvent être pertinents dans ce contexte.

La plateforme *Didacti*, anciennement appelée *ChallengeU*, est un espace Web entièrement dédié au partage de contenu en éducation, ouvert à tous et simple d'utilisation. La plateforme *Didacti* est accessible gratuitement, autant aux enseignants qu'aux élèves. Elle

est utilisée pour partager du contenu (texte, liens, images, capsules vidéo, etc.) provenant du Web ou des notes personnelles et elle permet d'organiser le tout de manière à optimiser l'accessibilité et la compréhension des élèves.

Kahoot est un autre bon exemple d'outil technologique interactif. Cette plateforme d'apprentissage ludique et gratuite est particulièrement utilisée en éducation. Cette application est habituellement utilisée à des fins de révision des connaissances des élèves. Elle permet de concevoir des questionnaires interactifs ou d'utiliser des questionnaires déjà conçus dans différents domaines d'études. Cette plateforme d'apprentissage basée sur le jeu amène tous les élèves d'un même groupe à se poser les mêmes questions au même moment. Les jeux d'apprentissage sont présentés sous forme de questionnaires à choix multiples. Un maximum de 4 choix de réponses est possible. Les élèves ont accès, par Internet, à *Kahoot* avec le code du jeu.

En plus des plateformes de publication de contenu, Miller (2013) mentionne que l'infonuagique est très populaire pour des travaux en collaboration, car cet outil permet de créer des documents, des présentations ou des feuilles de calcul directement en ligne, accessibles en temps réel à tous les élèves, en plus d'offrir un espace pour les stocker. L'infonuagique est un nuage virtuel de stockage de données accessible à tous à travers, par exemple, le géant *Google*. Un des espaces de stockage infonuagique bien connu est le *Google Drive*. Il est accessible gratuitement à ceux qui possèdent une adresse *Gmail*. Il permet une organisation et un classement efficace de différents types de contenus. De plus, il permet le partage de documents et le travail collaboratif virtuel en temps réel.

Offert par la même compagnie, *Google Classroom* est aussi un outil proposé aux personnes qui disposent d'un compte *Gmail*. Cet outil, créé principalement pour les enseignants, permet de bâtir des cours virtuels, de communiquer avec l'ensemble de la classe, d'assigner des devoirs et d'envoyer des commentaires directement aux élèves. À leur tour, les élèves peuvent communiquer avec le professeur, partager des ressources avec

leurs camarades, commenter et déposer des travaux, et tout cela, à même une seule et unique plateforme.

GoFormative est aussi une application en ligne de *Google*. Les groupes créés avec *Google Classroom* sont directement liées avec cette plateforme. *GoFormative* permet aux professeurs d'évaluer les élèves et de donner une rétroaction immédiate. Elle donne la possibilité de formuler différents types de questions et de réponses dont, par exemple, vrai ou faux, choix multiple, réponse courte, ou essai détaillé. Il est également possible d'ajouter des images, des hyperliens, du contenu vidéo, etc. à même la question. Lors de l'évaluation, les enseignants voient la progression de l'examen en temps réel. Une fois l'examen terminé, les résultats peuvent être transmis en temps réel ou en différé aux élèves.

Dans le cas qui nous concerne, nous avons privilégié, pour cette intervention, l'utilisation d'extensions disponibles via *Google*, car le collège, en tant qu'organisation, paie annuellement pour les services complémentaires de l'entreprise. *Google Drive*, *Google Classroom*, *GoFormative* ainsi que *Kahoot* sont donc les plateformes qui seront retenues aux fins de cet essai.

2.3 CLASSE INVERSÉE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANTE

Globalement, le développement professionnel des enseignants implique une démarche axée sur la personne enseignante qui subit des changements successifs selon des stades chronologiques (Mukamurera & Umariya 2006). Selon Mukamurera et Umariya :

Que ce soit pour les postulants, les novices ou les chevronnés en enseignement, le développement professionnel se fait dans le sens de la modification des attitudes, des habiletés, des performances, des valeurs, de l'image de soi, du rapport au métier, de la perception à l'égard des élèves, des croyances, etc. (2006, p.138).

Comme mentionné plus tôt, ce travail permettra de développer trois CP spécifiques comme identifiées dans le référentiel en enseignement (Ministère de l'Éducation, 2001). La première porte sur la planification, l'organisation et la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe (CP6). La deuxième vise l'intégration des technologies de l'information et des communications (CP8) et la dernière cible l'engagement individuel et collectif de sa pratique professionnelle (CP11). Les paragraphes suivants exposent comment se décline chacune de ces trois CP.

La CP6 du référentiel en enseignement mentionne que l'enseignant doit « planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (Ministère de l'Éducation, 2001 p. 97). La première composante de cette compétence est de *définir et de mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe*. Le réaménagement de la classe d'espagnol L3 et de ses différents espaces de travail doit être présenté aux élèves. L'enseignant doit initier les élèves aux règlements et aux procédures à suivre afin d'éviter les pertes de temps et d'assurer un climat de classe harmonieux dans ce nouvel espace. La deuxième composante de cette compétence est *communiquer aux élèves les exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés* et s'assurer que les élèves s'y conforment. La troisième composante réfère à la participation des élèves et à l'instauration d'un processus démocratique. Les deux dernières composantes sont *adopter des stratégies pour prévenir l'émergence des comportements non appropriés* ainsi que de *maintenir un climat propice à l'apprentissage*. Cette manière de procéder vise à obtenir le respect des procédures par chacun, tout en favorisant un climat de classe inclusif et sain pour l'apprentissage.

La CP8 du référentiel établit que l'enseignant doit « intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement, et de développement professionnel » (Ministère de l'éducation, 2001 p. 107). Les deux premières composantes de cette compétence sont d'*exercer un esprit critique et nuancé quant aux avantages et*

aux limites des TIC comme soutien à l'apprentissage, et évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en relation avec le développement des compétences du programme de formation.

Finally, the CP11 of the teaching reference mentions that the teacher must engage in an individual and collective professional development process (Ministry of Education, 2001). The CI allows working on all components of this competence, to wit: *preciser ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver; de mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement; et d'entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de son enseignement.*

2.4 OBJECTIF GÉNÉRAL ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES D'ESSAI

Compte tenu de nos intérêts professionnels et personnels et du manque de temps en classe pour maximiser les activités communicatives orales guidées, nous formulons l'objectif général suivant : dégager du temps de classe afin de maximiser la communication orale des apprenants. En lien avec notre intérêt pour la CI, les objectifs spécifiques de cet essai s'énoncent comme suit :

1. Explorer l'effet de la classe inversée sur la compétence orale des apprenants d'espagnol L3 au secondaire ;
2. Recenser l'appréciation et la perception des élèves concernant :
 - 2.1 La CI en enseignement-apprentissage de l'espagnol L3;
 - 2.2 Leur perception d'amélioration à communiquer à l'oral en espagnol L3;
3. Évaluer l'effet de la classe inversée sur notre développement professionnel en regard des :

- 3.1 CP6 *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe, en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.*
- 3.2 CP8 *Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.*
- 3.3 CP11 *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.*

Ici se termine le chapitre II de cet essai. Le chapitre suivant décrit la méthodologie employée pour rendre à bien l'évaluation de l'intervention proposée.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre III présente la méthodologie qui a permis de mener à terme cet essai portant sur l'utilisation de la classe inversée dans la classe d'espagnol L3 au secondaire. Sont tout d'abord présentés le contexte de l'intervention et les participants. Ensuite, sont décrits le déroulement et la description de l'intervention. Les éléments relatifs à la cueillette de données et les raisons justifiant leur choix sont expliqués par la suite. Finalement, les méthodes de traitement et d'analyse des données sont exposées.

3.1 CONTEXTE ET PARTICIPANTS

L'intervention a été réalisée dans le cadre du programme de la maîtrise en enseignement de l'espagnol L3 de l'Université du Québec à Trois-Rivières. La cueillette des données et l'intervention ont été effectuées dans un établissement d'enseignement secondaire privé qui compte près de 875 élèves. L'espagnol y est une matière obligatoire pour tous les élèves de 2^e et 3^e secondaire.

L'intervention prévue dans le cadre de cet essai a été menée au cours de l'année scolaire 2017-2018, auprès des élèves de 3^e secondaire (n = 159) répartis sur cinq groupes d'espagnol L3. La moyenne d'âge des participants est de 15 ans et les groupes sont mixtes. Exceptionnellement, quelques élèves sont retirés du cours d'espagnol en raison de difficultés majeures (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, etc.). Lors de ces périodes, ces élèves doivent s'exercer dans les matières obligatoires telles que le français, les mathématiques et les sciences. Par conséquent, ces élèves n'ont pas participé à l'intervention.

3.2 DÉROULEMENT

L'intervention s'est déroulée du 14 septembre 2017 au 16 mai 2018 sur un total de 15 cycles d'enseignement. Chaque groupe est vu à raison de 4 fois par cycle de 9 jours et les périodes d'enseignement sont de 75 minutes chacune. À cette quinzaine de cycles sont retranchés un cycle pour les évaluations écrites, un autre pour les évaluations orales et un dernier est réservé à la conseillère en orientation et à l'intervenante psychosociale. Au final, nous avons disposé de 12 cycles d'enseignement pour l'implantation de notre intervention, ce qui représente un total de 48 cours d'espagnol.

Deux capsules vidéo ont été préparées pour chaque cycle de neuf jours. Les présentations *PowerPoint* et *Prezi* utilisées lors des capsules vidéo sont revues et modifiées avant chaque enregistrement. La création des vidéos se faisait généralement au local d'espagnol, parfois sur l'heure du dîner et parfois après les cours. Les étapes menant à l'implantation de ce projet en lien avec la préparation des capsules vidéo vont comme suit:

1. Identification à partir du PFEQ des concepts ou notions à élaborer.
2. Élaboration du document synthèse¹. Pour les fins de ce travail, le document est intitulé VRP (voir annexe I).
3. Familiarisation avec la plateforme *Google Classroom* qui sera utilisée pour publier les vidéos.
4. Familiarisation avec les logiciels de capture d'écran *Screencast* et *QuickTime Player* pour la création de courtes vidéos.
5. Élaboration, préparation et sélection d'exercices à faire en classe afin de consolider les notions présentées dans les capsules basées sur les 4 piliers du *FLN*.

¹ Le document synthèse (VRP) est un document qui guide les élèves lors de la prise de notes durant l'écoute d'une capsule vidéo. Le gabarit du document synthèse est disponible sur le site de classe. Une copie vierge est également remise aux élèves (voir annexe I).

3.3 DESCRIPTION DE L'INTERVENTION

L'intervention consiste à implanter la CI dans les cours d'espagnol L3 au secondaire. Dès le deuxième cycle de l'année scolaire 2017-2018, les élèves ont été informés que leur cours d'espagnol allait se dérouler de la façon suivante :

1. Aucune théorie ne sera donnée en classe sous forme traditionnelle. Par contre, des retours et des approfondissements seront faits à chaque cours ;
2. Le visionnement de courtes capsules vidéo déposées sur le site de classe *Google Classroom* sera fait à l'extérieur des heures de cours ;
3. Une prise de notes est obligatoire pendant ou après le visionnement des capsules vidéo. La prise de notes doit se faire sur le document synthèse intitulé VRP.
4. En classe, il y aura des micros évaluations écrites avec rétroaction immédiate suivies de mises en pratique et d'activités communicatives à l'oral.
5. Finalement, des évaluations orales en classe auront lieu à la mi-étape et à la fin de l'étape selon les critères d'évaluation présentés aux élèves (voir annexe II).

En résumé, la transmission magistrale des connaissances théoriques est réalisée par le visionnement des capsules vidéo à la maison. Le VRP est complété à la maison par les élèves durant le visionnement d'une capsule et remis à l'enseignant au cours suivant. L'enseignant corrige les VRP et élabore un retour pour des activités de consolidation. Une fois en classe, différents projets et activités sont proposés aux élèves afin de d'appliquer les notions vues dans les capsules vidéo.

3.4 INSTRUMENTS D'OBSERVATION ET JUSTIFICATION

Pour ce travail, trois outils d'observation sont utilisés :

1. Résultats des élèves,
2. Questionnaire aux élèves,
3. Journal de bord.

Les sections suivantes décrivent chacun des outils utilisés.

3.4.1. Résultats des élèves

L'objectif général de cette intervention est de dégager du temps de classe afin de maximiser la communication orale des apprenants et d'explorer l'effet de la classe inversée sur la compétence orale des apprenants d'espagnol L3 au secondaire. Le premier outil de cueillette de données présente les résultats finaux obtenus en espagnol L3 pour l'ensemble des élèves de la cohorte précédente, soit celle de 2016-2017 (n = 155) et la cohorte 2017-2018 (n = 159). Chaque cohorte a fait exactement le même nombre d'années d'espagnol, soit deux ans. Cependant, le type d'enseignement utilisé dans chacune d'entre elles lors de la seconde année de cours diffère. L'enseignement traditionnel a été utilisé pour la cohorte 2016-2017 alors que nous avons recouru à la CI pour la cohorte de 2017-2018. Nous examinerons les résultats obtenus en fin de parcours des deux cohortes pour la compétence *Interagir en espagnol* afin d'explorer l'effet de la classe inversée sur la compétence orale des apprenants d'espagnol L3 au secondaire.

3.4.2 Questionnaire aux élèves

Le questionnaire aux élèves sert à recenser l'appréciation et le point de vue des élèves relativement à la classe inversée. Bien que l'intervention se déroule en L3, le questionnaire a été rédigé en français, langue maternelle de la majorité des participants. Les problèmes liés à la compréhension du français sont ainsi limités et les élèves sont en mesure de répondre correctement et sans hésitation. Le questionnaire a été élaboré à l'aide du logiciel *Google Forms*. Voici les trois énoncés présentés aux élèves :

1. J'ai apprécié la méthode d'enseignement utilisée dans le cours d'espagnol cette année.

2. Les capsules vidéo utilisées dans les cours d'espagnol m'ont aidé à revenir facilement sur la théorie lorsque je comprenais moins bien.
3. Les activités de production orale m'ont permis d'améliorer mes habiletés à communiquer à l'oral.

Les réponses possibles aux énoncés ont été élaborées selon une échelle de Likert allant de 1) totalement en désaccord, 2) en désaccord, 3) en accord à 4) totalement en accord. La complétion du questionnaire s'est faite de manière anonyme et volontaire. L'anonymat permet de recueillir des données moins biaisées, parce que le répondant sait que ses propos ne seront pas rattachés à son nom.

3.4.3 Journal de bord

Dans le cadre de cet essai, un journal de bord regroupant les observations pertinentes a été rédigé par l'enseignante sur une base hebdomadaire. L'enseignante y a également inscrit ses impressions face à différentes situations professionnelles. Elle y a aussi noté ses réussites et ses échecs en lien avec l'implantation de la classe inversée. Ce journal est divisé en 3 sections selon les grilles d'observation des CP6, CP8 et CP11; il a permis de garder des traces d'informations et de sources pertinentes d'information à explorer durant et après la mise en œuvre du projet. Dans le cadre de cet essai, il facilite l'observation des composantes des CP ciblées et permet d'examiner les pratiques professionnelles qui y sont liées.

3.5 MÉTHODE DE TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

En ce qui concerne le tableau comparatif, la moyenne finale des résultats obtenus pour la compétence *Interagir en espagnol* ont été colligés par l'enseignante. Les grilles d'évaluation sont les mêmes pour les deux cohortes. L'utilisation de *Google Sheets* transpose automatiquement les résultats en tableau synthèse. Ce tableau comparatif permet d'observer les pourcentages de réussite obtenus par chaque cohorte. L'analyse du

tableau offre également une vue d'ensemble des effets de la classe inversée sur la compétence orale en fonction du pourcentage obtenu. Il est intéressant de comparer les moyennes de ces groupes (2016-17 vs 2017-18), car bien que les modèles d'enseignement exploités soient différents, l'enseignante est la même.

Concernant le questionnaire, les réponses ont été compilées dans un *Google Forms* par l'enseignante suite à leur cueillette. L'utilisation de cet outil numérique s'est avérée utile dans la compilation des résultats, car les données sont automatiquement transposées et présentées sous forme de diagrammes. L'analyse des diagrammes permet d'observer l'appréciation et la perception des élèves concernant leur compétence communicative à l'oral en espagnol L3.

Finalement, le journal de bord a été exploité sous deux angles. Dans un premier temps, une analyse qualitative entre les observations, remarques, commentaires et événements significatifs y étant décrits a été effectuée. Les données issues du questionnaire aux élèves permettent de comparer les perceptions de l'enseignante et celles des élèves quant aux effets de l'implantation de la CI en espagnol L3. Dans un deuxième temps, afin de mettre en évidence le développement professionnel des trois compétences visées dans le cadre de cet essai, soit les CP6, CP8 et CP11, le résumé des observations du journal de bord permet la comparaison avec les indicateurs des composantes relatives aux CP.

Le chapitre III présentant la méthodologie se termine ici. Dans le chapitre suivant, il sera question des résultats de l'intervention.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le chapitre IV présente les résultats obtenus dans le cadre de notre travail. En premier lieu seront présentées les données relatives aux résultats des élèves pour la compétence *Interagir en espagnol* des deux cohortes comparées dans le cadre de ce travail. Puis, seront présentés les résultats du questionnaire aux élèves. Ensuite seront exposées les observations de l'enseignante en lien avec son développement professionnel pendant l'intervention. Pour conclure, les effets de l'intervention seront analysés dans leur ensemble.

4.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans cette sous-section, les résultats de la compétence *Interagir en espagnol* seront présentés pour deux cohortes distinctes (voir tableau 1, p. 31). Ensuite, les résultats du questionnaire aux élèves seront présentés au tableau 2 (p. 32). Puis, la synthèse des observations notées au journal de bord concernant le développement des compétences professionnelles de l'enseignante sera présentée au tableau 3 (p. 35).

4.1.1 Résultats des élèves

Nous présenterons dans un premier temps les résultats quantitatifs de la compétence *Interagir en espagnol* par cohorte (voir tableau 1, p. 31). Par la suite, nous examinerons de façon comparative la moyenne finale des résultats des deux cohortes comparées. Enfin, ces résultats nous permettront de répondre de façon globale à notre premier objectif spécifique : *Explorer l'effet de la classe inversée sur la compétence orale des apprenants d'espagnol L3 au secondaire.*

Tableau 1

Moyenne des élèves pour la compétence Interagir en espagnol (bulletin de la 3^e étape)

Classe	Moyenne
Traditionnelle (n = 155) 2016-17	77 %
Inversée (n = 159) 2017-18	76 %

Les résultats présentés dans le tableau 1 indiquent la moyenne obtenue pour l'ensemble des élèves. La moyenne des élèves de la classe traditionnelle est de 77 % alors qu'elle est de 76 % pour les élèves de la CI. Il y a donc un écart de 1 %. La cohorte issue de la classe traditionnelle est celle qui aurait le mieux réussi. Étant donné le faible écart, cette caractéristique pourrait n'être qu'une coïncidence et ne pas nécessairement être reliée au modèle d'enseignement utilisé. À la lumière des résultats présentés ci-haut, il s'avère difficile d'évaluer l'effet de la classe inversée sur la compétence orale en espagnol L3.

4.1.2 Questionnaire aux élèves

Dans cette sous-section sont présentées les réponses du questionnaire administré aux élèves en fin d'année scolaire. Ces résultats permettent de répondre à notre deuxième objectif spécifique : *Recenser l'appréciation et la perception des élèves concernant ; la CI en enseignement-apprentissage de l'espagnol L3 ainsi que leur perception d'amélioration à communiquer à l'oral en espagnol L3*

Tableau 2

Synthèse des résultats du questionnaire aux élèves sur l'appréciation de la CI en enseignement-apprentissage de l'espagnol L3 ainsi que leur perception d'amélioration à communiquer à l'oral en espagnol L3 (n = 159)

Questions	1 Totalemment en désaccord	2 En désaccord	3 En accord	4 Totalemment en accord	Moyenne (/4) (n = 159)	% Étudiants
1) J'ai apprécié l'approche utilisée en enseignement (CI) dans le cours d'espagnol cette année.					3,1	78%
2) Les vidéos utilisées dans les cours d'espagnol m'ont aidé à revenir facilement sur la théorie lorsque je comprenais moins bien.					2,9	73%
3) Les nombreuses activités de production orale m'ont permis d'améliorer mes habiletés à communiquer à l'oral.					3,2	80%

Les résultats présentés au tableau 2 indiquent que la plupart des répondants (78 %) ont *apprécié* la CI. Cette moyenne confirme l'intérêt qu'a généré cette approche pédagogique. Selon 73 % des répondants, les vidéos utilisées dans le cours d'espagnol ont permis de facilement revenir sur la théorie lorsqu'ils ne comprenaient pas. Finalement, la plupart des répondants (80 %) croient que les activités de production orale proposées leur ont permis d'améliorer leurs habiletés à communiquer à l'oral. Ce dernier résultat est, selon nous, des plus intéressants. Si les élèves affirment avoir le sentiment de s'être améliorés, c'est qu'ils se sentent possiblement plus compétents. En effet, pour un élève adolescent, le sentiment de compétence est un sentiment puissant et qui permet à ce dernier de s'accomplir au-delà des exigences primaires (MELS, 2011a).

Le bon déroulement des cours en pédagogie inversée amène son lot de stress, car il demande non seulement une préparation adéquate de la part des élèves, mais aussi un engagement de leur part envers l'apprentissage. Suite à l'implantation de la classe inversée, il est possible d'affirmer que la majorité des élèves s'est rapidement habituée à ce nouveau mode de fonctionnement. Toutefois, nous avons constaté qu'environ 6 ou 7 élèves par groupe semblaient avoir plus de difficulté que les autres à s'adapter. La

responsabilisation que leur demandait l'écoute des capsules ainsi que la prise de notes à l'extérieur des cours leur semblait trop grande et ils y étaient réfractaires. Selon les observations de l'enseignante, les élèves plus réfractaires à l'approche de la classe inversée se divisent en trois catégories.

La première catégorie est celle des élèves pour qui l'organisation ne fait pas partie de leurs forces. Leur structure de travail est défaillante et souvent, du moins selon nos observations, l'engagement n'était pas au rendez-vous. En classe ou lors d'activités supervisées, ces élèves doivent constamment être accompagnés afin de débiter une tâche adéquatement. Une fois à l'extérieur de l'environnement scolaire et sans accompagnement, ils se désorganisent rapidement. Pour ces raisons, mettre à leur horaire l'écoute d'une capsule d'environ 5 minutes suivie d'une prise de notes et, parfois, d'une deuxième écoute constituait pour eux un défi important. En contexte de CI, il appert que la réussite scolaire nécessitera plus de travail pour ces élèves.

Dans la deuxième catégorie, se retrouvent les élèves qui apprécient le cours magistral traditionnel et pour qui le changement d'approche pédagogique, de l'enseignement traditionnel vers la classe inversée, s'est avéré déstabilisant. Ces élèves sont performants et le changement d'approche en enseignement les amène (parfois) à craindre de ne pas être aussi performants qu'à l'habitude. Habités au style magistral, ils retiennent ce qu'ils ont vu et entendu en classe, comme suite à l'exposé de l'enseignant. Par la suite, ils complètent avec aisance les devoirs assignés et peu de préparation leur est nécessaire au quotidien. En revanche, avec la CI, où l'enseignant passe de *pourvoyeur* de matière à *guide-accompagnateur*, la conception de l'apprentissage change et elle peut être plus difficile à embrasser pour ce type d'élève.

La troisième catégorie d'élèves est celle des suroccupés. Ils font partie de nombreux comités parascolaires (engagement communautaire, sport, etc.). La préparation nécessaire à la classe inversée leur en demande trop et le parascolaire est, pour eux, plus important. Comme la préparation préalable au cours n'a pas été faite, ils ont de la difficulté à réaliser

les activités en classe. Pour ces raisons, ces élèves ont de la difficulté à former des équipes de travail en classe, car leurs pairs savent qu'ils ne pourront pas participer adéquatement. De ce fait, leurs interactions orales en espagnol durant le cours demeurent ou ont pu demeurer limitées.

Bien que 80 % des apprenants affirment voir une amélioration en termes de compétence communicative, 20 % d'entre eux ne le voient pas. L'enseignante a tout de même constaté qu'un élève sur cinq ne présente pas d'amélioration notable de la compétence orale au terme de cette intervention. En effet, globalement, la capacité à communiquer en espagnol L3 reste limitée. La comparaison des moyennes des cohortes 2016-2017 et 17-2018 pour la compétence Interagir en espagnol (tableau 1, p. 31) tend à corroborer cette observation.

Nos hypothèses relatives au manque d'amélioration de la compétence de communication orale sont liées à l'engagement et à la motivation. Afin d'expliquer ce qui affecte la capacité à interagir en espagnol L3, nous nous sommes penchés sur la théorie de l'autodétermination (*Self-determination theory* ou SDT). Cole, Feild et Harris (2004) définissent l'autodétermination comme étant la volonté de suivre et d'apprendre de nouvelles notions dans un programme donné. Cette volonté influence intrinsèquement la communication orale. Puisque la communication orale exige une certaine performance de la part des élèves, plusieurs d'entre eux se limitent dans leurs interactions afin de ne pas perdre leurs repères. Dans ces conditions, Mattis (2015) affirme que la surcharge cognitive – limite mentale qui est atteinte lors du traitement excessif d'informations simultanées – fait en sorte que l'information n'est pas stockée de façon adéquate et affecte par conséquent la performance. Il est fort possible que, lors de l'intervention, les élèves aient vécu des situations de surcharge cognitive. Ceci pourrait, en partie du moins, expliquer les résultats obtenus. Aussi, appliqué à nos résultats, il semble que la volonté des élèves à suivre et à apprendre sous l'approche de la CI de nouvelles notions d'espagnol pourrait expliquer la perception d'amélioration ou non de la compétence orale, car 22% de nos étudiants n'auraient que peu ou pas apprécié cette formule d'enseignement. En regardant

notre intervention sous l'angle de la SDT, il se pourrait que la CI n'ait pas rencontré les besoins de nos apprenants.

4.1.3 Observations de l'enseignante

Cette sous-section présente la synthèse des observations faites par l'enseignante en lien avec l'implantation de la CI et le développement des CP6, CP8 et CP11. Les observations au journal de bord sont synthétisées au tableau 3 (ci-dessous). Ces données permettent de répondre à notre troisième objectif spécifique : *Évaluer l'effet de la classe inversée sur notre développement professionnel en regard des CP6, CP8 et CP11.*

Tableau 3

Synthèse des commentaires et observations recueillis par l'enseignante lors de la réalisation de l'intervention

CP	Observations
CP6	<ul style="list-style-type: none"> - Exigeante, car la classe inversée demande beaucoup de temps de préparation. Elle est équivalente à la préparation d'un nouveau cours. - Il est essentiel de communiquer clairement aux élèves les résultats attendus. - Également important de bien informer les parents sur la CI, afin que les élèves et les parents ne se sentent pas comme des rats de laboratoire (Le communiqué envoyé au retour du congé de Noël a servi). - La coordination se fait rapidement et les transitions sont efficaces. Je suis à l'aise avec les transitions et les nombreuses activités que je propose. - Assurer la participation de tous reste un défi, car les élèves sont trop nombreux par groupe classe (36 élèves). - Le fait que les activités soient collaboratives (donc plusieurs groupes de travail dans une même classe), il faut avoir des yeux tout autour de la tête. Il est parfois plus difficile de gérer un comportement inapproprié. - Dans l'ensemble de mes interventions, je crois avoir bien réagi, et ce, avec sang-froid. - Les capsules sont généralement appréciées ; or, il ne faut pas en abuser. Les élèves ont nommé le fait qu'ils apprécient le contact humain et les explications en classe. - Seulement quelques élèves ont eu plus de difficulté à s'adapter à ce modèle d'enseignement. - Le temps gagné et passé en classe à faire des activités communicatives est définitivement significatif. - La majorité des élèves apprécient être en action et participent. - Il faut revoir quelques activités <i>Citas rapidas</i>, par exemple. Trop de temps mort entre les groupes.

	<ul style="list-style-type: none"> - Revoir l'attribution de points des VRP au bulletin ; Comment diminuer le copiage ?
CP8	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut créer de nouveaux outils d'évaluation pour le développement des compétences des élèves en utilisant les plateformes numériques vues en classe. - Il est important de faire une SAE formative sur <i>GoFormative</i> avec les élèves. Cela contribue à baisser énormément la barrière de stress des élèves. - Mettre en place des outils communs à l'évaluation pour les élèves du 3e secondaire, car nous, les enseignants, découvrons de nouveaux outils, et parfois les élèves s'emmêlent les pinceaux (discuté avec Miss Martella et Miss Bernard). - Bien qu'une panoplie d'outils s'offrent à nous, il faut garder un esprit critique et nuancé quant à leurs limites et avantages. - Il ne faut pas craindre de demander de l'aide aux élèves quant à nos problèmes informatique. Il y a généralement un membre de la brigade <i>Techno</i> par classe. Ces élèves sont parfois plus connaissant que nous, et ils adorent nous donner un coup de main. - La rétroaction est rapide, et ce, grâce aux outils TIC. Les élèves apprécient énormément <i>Google Docs</i>. - De belle découvertes (réseau sociaux profs et blogues et conférences FEED) - Bien que les élèves aient 15 ans, il faut les accompagner dans leurs recherches (<i>fake news</i>, etc.) Les aider à repérer l'information utile. - Même si on ne pense pas utiliser un outil, il est bien d'en faire la présentation aux élèves ; ainsi ils auront peut-être envie de les découvrir par eux-mêmes. - Les élèves apprécient les petits guides procéduraux. Définitivement à refaire et les déposer sur <i>Google Classroom</i>. - Agréable et interactif, car nous disposons de plus de temps avec nos élèves. Inversement, elle cause un niveau de stress élevé parce que le bon déroulement des activités est forcément basé sur la préparation des élèves.
CP11	<ul style="list-style-type: none"> - Discuter avec ses collègues. - L'échange avec les pairs permet de valider ou d'infirmer certains de nos choix pédagogiques. - Il est important de travailler en collaboration avec les autres enseignants du niveau. Le fait de se doter d'une base commune d'outils TIC permet de mieux guider les élèves. Dans notre cas, le domaine des langues (Miss Martella et Miss Bernard). Au fil des mois, nous avons su instaurer la base commune du dictionnaire <i>Word Reference</i>, et l'outil <i>Goformative</i> pour l'évaluation. - Ne pas craindre de lancer de nouvelles idées. - Les élèves ont apprécié nos midi causeries sur le développement de la classe inversée. - Toujours continuer à aller aux formations proposées ; beaucoup d'informations riches.

4.1.3.1 Compétence professionnelle n° 6

Selon les observations de l'enseignante, l'approche de la classe inversée semble avoir eu des effets directs et positifs sur le développement de la CP6, *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe, en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*. En effet, l'enseignante a su définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la CI, dont la création du document synthèse VRP pour l'intervention (voir annexe I). En lien, les élèves visionnaient une capsule théorique hors classe et remplissaient le VRP qu'ils remettaient au début du cours suivant sur le bureau de l'enseignante. De cette manière, l'enseignante a pu repérer et corriger les problèmes de déroulement qui auraient pu nuire au fonctionnement du groupe-classe au regard des apprentissages ciblés, par exemple, l'attribution d'exercices supplémentaires auxquels étaient rattachés des points bonus. L'enseignante a aussi su anticiper des problèmes de déroulement d'activités de classe et planifier des mesures en vue de les prévenir. Ainsi, les règles ont été communiquées clairement aux élèves en début d'année et l'enseignante s'y est référé régulièrement, ce qui a permis une gestion de classe efficace et a limité les débordements de comportements nuisibles et inappropriés.

4.1.3.2 Compétence professionnelle n° 8

L'approche de la CI a permis l'appropriation de la CP8, *Intégrer les technologies de l'information et des communications*. En effet, et comme paraissant au tableau 35, l'enseignante a su évaluer le potentiel didactique de certains outils informatiques en relation avec le développement des compétences du PFEQ permettant de réaliser des tâches d'apprentissage complexes et significatives. De plus, elle a été à même d'exercer son jugement critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des outils utilisés en classe. De fait, l'enseignante a jugé la valeur du potentiel didactique de certains outils, dont la plateforme *Kahoot* qu'elle a d'ailleurs utilisée à quelques reprises dans ses cours. Cet outil à vocation ludique a permis de créer des ambiances de classe agréables et favorables aux apprentissages. L'outil *GoFormative* s'est avéré pertinent et

utile et a répondu aux besoins pédagogiques de l'enseignante en termes d'évaluation. Les deux applications nommées ci-haut se retrouvent maintenant sur le palmarès des outils prisés par l'équipe de technopédagogues du collège. De plus, l'enseignante a contribué à la mise en place d'une structure commune au sein du département de langues modernes de son établissement pour l'utilisation des ressources en lignes telles que le *Word Reference* (comme dictionnaire) et *GoFormative* (pour les évaluations). Finalement, le développement de la CP8 s'est également fait par le biais de communications multimédias variées. L'utilisation de *Google Classroom* en est un bon exemple tout comme celle du dictaphone afin de donner la rétroaction audio aux élèves.

4.1.3.3 Compétence professionnelle n° 11

À la lumière des observations du journal de bord (voir tableau 3, p.35), la CI a eu des répercussions sur la CP 11, *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement* professionnel. En effet, l'enseignante a établi un bilan de ses compétences et a mis en œuvre les moyens pour les développer. L'enseignante a opté pour du perfectionnement à la carte offert par la FEEP, par exemple, elle a suivi plusieurs formations sur la CI. Ces formations lui ont permis de rencontrer et d'échanger avec des collègues qui s'intéressent également à la CI. Ces échanges étaient orientés vers la pertinence des choix pédagogiques et didactiques. La tenue du journal de bord a permis à l'enseignante de réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et de réinvestir les fruits de ses réflexions en actions concrètes. L'implantation de la CI pour tenter de résoudre des problèmes d'enseignement en est un exemple. Finalement, l'enseignante a adopté de nouveaux comportements en exposant ses pratiques pédagogiques publiquement grâce à sa participation à des groupes de discussion en ligne. De cette façon, elle a rendu sa pratique accessible aux commentaires et aux contributions de collègues engagés dans des pratiques pédagogiques similaires.

4.2 OBSERVATION GÉNÉRALES, RETOMBÉES PÉDAGOGIQUES ET PISTES DE RECHERCHE

À la lumière des résultats présentés et suite à notre expérimentation de la CI dans le cours L3 au secondaire, nous faisons les six observations suivantes :

1. La classe inversée permet de dégager du temps de classe afin de maximiser la communication orale des apprenants. Toutefois, à la lumière des résultats obtenus dans le cadre de la présente intervention, le temps gagné en classe n'aide pas forcément à développer davantage les habiletés à communiquer à l'oral dans les cours d'espagnol L3 au secondaire. Il se pourrait que la CI n'ait pas su combler les trois besoins cognitifs de nos élèves.
2. Le bon déroulement des cours repose en partie sur l'élève, voire sur l'engagement qu'il exerce dans sa préparation avant d'arriver en classe.
3. La CI est une approche exigeante sur plusieurs plans et implique de nombreux changements dans les méthodes de travail des élèves ainsi que dans la façon de faire des enseignants. Effectivement, la CI demande plus de temps de préparation puisqu'il faut produire des vidéos et créer de nombreuses activités de mises en pratique ou de consolidation pour les périodes se déroulant en classe. De plus, la CI exige que l'enseignante se déplace et d'interagisse avec les élèves de façon continue.
4. La majorité des répondants apprécie l'approche de la classe inversée et ont rapporté une perception d'amélioration de leur compétence communicative à l'oral.
5. L'enseignante a développé les compétences professionnelles ciblées.
6. L'inscription au congrès *Sommet du numérique en éducation* serait à prévoir à l'agenda des futurs enseignants qui souhaitent implanter la CI dans leurs cours.

Ces observations sont en lien direct avec nos objectifs spécifiques de recherche :

1. Explorer l'effet de la classe inversée sur la compétence orale des apprenants d'espagnol L3 au secondaire ;
2. Recenser l'appréciation et la perception des élèves concernant ;
 - 2.1 La CI en enseignement-apprentissage de l'espagnol L3
 - 2.2 Leur perception d'amélioration à communiquer à l'oral en espagnol L3
3. Évaluer l'effet de la classe inversée sur notre développement professionnel en regard des CP ciblées.

Comme suite à cette intervention, nous croyons qu'il serait intéressant, du point de vue de la recherche d'approfondir les recherches sur le concept sur la surcharge cognitive présenté dans les travaux de Mattis (2015) et ses répercussions sur la communication orale au sein de la classe inversée de L3. De même, il serait pertinent de se pencher davantage sur les besoins cognitifs des élèves tels que présentés dans les travaux de Abeysekera et Dawson (2014) et sur l'influence que ces besoins exercent sur la motivation. En regardant notre intervention sous l'angle de la SDT, il se pourrait que la CI n'ait pas rencontré les besoins de nos apprenants. La SDT prend en considération le degré de satisfaction des besoins cognitifs de l'élève. Ces trois besoins sont : 1) le sentiment de compétence, 2) l'autonomie et 3) le sentiment d'appartenance. Selon Abeysekera et Dawson (2014), le sentiment de compétence est le sentiment de la maîtrise des connaissances et des habiletés en lien avec la matière. Selon la SDT, le contexte social accroît le sentiment de compétence durant l'action en plus d'augmenter la motivation pour l'action pédagogique en tant que telle. Toujours selon ladite théorie, les sentiments de compétence et d'autonomie sont plus susceptibles de se développer quand le contexte social est sécurisant. Par conséquent, si l'environnement d'apprentissage et les valeurs qui y sont véhiculées satisfont le besoin d'appartenance des élèves, l'intégration des notions par les apprenants devrait être facilitée ou favorisée. Une recherche visant à identifier et expliquer les effets de la CI sur l'apprentissage pourrait, à cet effet, s'avérer intéressante.

4.3 AMÉLIORATION DE L'INTERVENTION

Dans le cas où l'intervention serait à refaire, les capsules vidéo seraient améliorées grâce à *Edpuzzle*. Cet outil permet d'insérer dans les vidéos des questions ou des mini-tests pour mesurer le niveau de compréhension des élèves. La plateforme offre aussi la possibilité d'accéder à une compilation statistique très complète des résultats de chaque élève. Ainsi, c'est le résultat aux questions insérées à même les capsules vidéo qui serait noté, et non les VRP, comme ce fut le cas lors de la présente intervention. Ces capsules améliorées seraient plus interactives et plus dynamiques pour les élèves. L'attribution des points serait sur la compréhension immédiate des dites capsules et non sur un résumé.

Toujours dans l'éventualité où l'intervention serait à recommencer, une capsule vidéo de type tutoriel serait déposée sur le site *Google Classroom* en début d'année scolaire. Les étapes à suivre lors de l'écoute d'une capsule seraient présentées de façon procédurale. Ainsi, les élèves pourraient s'y référer en tout temps. Il se pourrait que cela améliore les effets de la CI, car cette façon de procéder pourrait faire émaner les sentiments de compétence et d'autonomie des élèves.

Des recherches futures sur les effets de la CI pourraient inclure la passation d'un questionnaire avant, pendant ainsi qu'à la fin de l'année scolaire sur les perceptions des élèves quant à cette approche. Ces trois moments ponctuels de cueillette de données permettraient de mieux mesurer la perception des élèves quant à l'évolution de leur apprentissage et leur confiance en leurs habiletés en espagnol L3. De plus, l'usage d'un groupe témoin permettrait de comparer la différence de perception entre les élèves de la classe inversée et ceux qui suivent des cours de type plus traditionnel. Enfin, nous souhaitons que ce travail puisse servir à d'autres chercheurs et enseignants qui désireraient approfondir les études sur la CI en enseignement de l'espagnol.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION

En premier lieu, le chapitre V résumera les principales étapes de ce travail. Par la suite, un regard critique sur l'intervention réalisée dans le cadre de cet essai sera présenté. Enfin, les limites seront énoncées et le chapitre se terminera avec le mot de la fin.

5.1 RÉSUMÉ DE L'INTERVENTION

L'objectif général de cette intervention, réalisée dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'espagnol de l'Université du Québec à Trois-Rivières, était le suivant : dégager du temps de classe afin de maximiser la communication orale des apprenants dans les cours d'espagnol L3 au secondaire. Cet essai visait à résoudre une problématique vécue par l'enseignante dans ses classes de L3 au secondaire, à savoir, le manque de temps de classe et, par conséquent, le temps d'exposition à la langue pour bien former les élèves. À cet effet, la problématique a mis en évidence que le temps disponible n'est pas suffisant et qu'il est difficile d'en profiter au maximum pour développer convenablement la compétence de la communication orale.

Dégager du temps de classe est devenu envisageable grâce à l'utilisation des TIC, qui permettaient à la fois aux apprenants de vivre des situations d'apprentissage en L3 authentiques et porteuses de sens. À cet effet, et compte tenu que l'étudiant se conçoit comme l'agent au centre de ses apprentissages, il nous a paru intéressant d'expérimenter la classe inversée. Les objectifs spécifiques s'énonçaient comme suit:

1. Explorer l'effet de la classe inversée sur la compétence orale des apprenants d'espagnol L3 au secondaire ;
2. Recenser l'appréciation et la perception des élèves concernant ;

- 2.1 La CI en enseignement-apprentissage de l'espagnol L3
 - 2.2 Leur perception d'amélioration à communiquer à l'oral en espagnol L3
3. Évaluer l'effet de la classe inversée sur notre développement professionnel en regard des CP6, CP8 et CP11.

À la lumière des résultats obtenus dans le cadre de la présente intervention, la CI a effectivement permis de libérer du temps de classe. Or, globalement la capacité à communiquer à l'oral en espagnol L3 est restée limitée. Le temps gagné en classe n'aura pas forcément à développer, du moins dans le cadre de notre intervention, davantage les habiletés à communiquer à l'oral dans les cours d'espagnol L3 au secondaire. Finalement, la CI semble avoir eu des effets directs et positifs sur le développement des CP de l'enseignante.

5.2 REGARD CRITIQUE SUR L'INTERVENTION

À l'origine de cet essai, nos intentions étaient de faire en sorte que l'enseignement de l'espagnol repose sur une approche communicative, qui privilégie le sens du message et vise à développer la compétence orale (MELS, 2011b). Suite à l'intervention nous observons que l'objectif général qui guide cet essai, soit de dégager du temps de classe afin de maximiser la communication orale des apprenants dans les cours d'espagnol L3 au secondaire, a été rencontré. Les résultats présentés dans le chapitre IV montrent que l'expérimentation de la classe inversée a effectivement permis de libérer du temps de classe afin de maximiser les interactions orales.

Telle que réalisée, l'intervention nous a permis d'atteindre le premier objectif spécifique, soit d'explorer l'effet de la classe inversée sur la compétence orale en espagnol L3. Ce premier objectif reste toutefois contestable, car bien que les élèves aient en majorité

amélioré leurs compétences à communiquer à l'oral depuis le début de l'année scolaire, il est impossible d'attribuer cette amélioration à la CI.

Le deuxième objectif spécifique, soit de recenser l'appréciation et la perception des élèves concernant la CI en enseignement-apprentissage de l'espagnol L3 et leur perception d'amélioration à communiquer à l'oral en espagnol L3, a été rencontré. La plupart des répondants semblent favorables à la classe inversée. Leurs perceptions quant à leur amélioration à communiquer à l'oral en espagnol se sont également révélées globalement positives.

Finalement, la synthèse des observations du journal de bord a permis à l'enseignante d'évaluer l'effet de la classe inversée sur son développement professionnel et les compétences ciblées. L'intervention, telle que réalisée, a contribué au développement de la CP6, *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe*, la CP8, *Intégrer les TIC aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignements-apprentissages, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel* et de la CP11, *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement*.

Suite à cette intervention, nous avons noté plusieurs répercussions de la CI sur notre développement professionnel dont la mobilisation simultanée des habiletés d'observation, d'analyse et d'évaluation lors des activités communicatives. Une deuxième répercussion de la CI sur le développement professionnel de l'enseignante est celle du jugement de la valeur des outils sélectionnés afin de maximiser l'épanouissement intellectuel des élèves, et ce, tout en définissant les besoins pédagogiques. L'utilisation des différentes plateformes technologiques en est un bon exemple. La CI a favorisé l'échange d'idées sur la pertinence de différents choix pédagogiques et elle a contribué à briser l'isolement professionnel.

En somme, bien que l'appréciation globale des élèves fut positive, l'intervention en tant que telle n'a pas permis à l'enseignante d'améliorer de façon significative les interactions

orales en espagnol L3. Malgré tout, ce travail reste un outil de développement professionnel intéressant. La CI a permis d'influencer la pratique de l'enseignante, de l'actualiser et de placer l'élève en tant que principal artisan de son processus d'apprentissage.

5.3 LIMITES

Ce travail comporte certaines limites. Dans le chapitre III, les moyennes finales des résultats de la compétence *Interagir en espagnol* de deux cohortes distinctes ont été comparées. Bien qu'il soit intéressant de comparer les notes au bulletin des deux années en question, les résultats des groupes peuvent aisément être une coïncidence même si les outils d'évaluation étaient les mêmes. Dans l'éventualité où nous referions ce type d'intervention, nous procéderions à une recherche comparative avec des groupes témoins. Sur l'ensemble de nos cinq groupes, un seul serait exposé à la classe inversée. Ainsi, il serait plus facile de comparer directement les effets de cette pédagogie sur l'habileté à communiquer à l'oral.

Une autre limite de cet essai se trouve dans la méthode de cueillette de données utilisées. Les données recueillies ne présentent que le portrait des cinq groupes à un moment ponctuel, soit à la fin de l'année scolaire. Nous n'avons pas élaboré ni administré de questionnaire ni avant, ni durant l'intervention. Les résultats sont limités puisqu'il n'y a eu qu'une seule et unique collecte de données. Bref, les résultats obtenus ne peuvent révéler s'il y a eu changement ou évolution des perceptions entretenues par rapport à la CI de la part des élèves.

De plus, la désirabilité sociale peut être une autre limite associée à l'utilisation du questionnaire. En effet, il est possible que les élèves aient répondu aux questions en ne voulant pas blesser l'enseignante, qui se trouvait en classe avec eux. Comme les réponses

ont été récoltées de manière anonyme, nous ne pouvons qu'espérer qu'elles soient réellement représentatives des perceptions des élèves.

Finalement, étant donné le petit échantillon de participants et le contexte sociodémographique dans lequel s'est tenue l'intervention, il est difficile de généraliser les résultats. En effet, des élèves d'autres milieux scolaires ou simplement d'autres écoles auraient pu réagir complètement différemment à la classe inversée. En outre, la cohorte 2017-2018 se caractérisait par un bon nombre d'élèves désengagés de leurs études en général et leurs moyennes dans l'ensemble des matières sont plus basses que celles de la cohorte précédente. Ceci nous porte à croire que si cette intervention spécifique était à refaire avec d'autres groupes les résultats pourraient être différents.

5.4 MOT DE LA FIN

Afin d'optimiser l'enseignement et le développement de la compétence orale en espagnol L3, nous avons décidé d'expérimenter la CI, car elle permet de libérer du temps en classe qui peut être réinvesti dans la co-construction des savoirs et rendre l'apprenant davantage actif dans ses apprentissages. Par ricochet, la CI nous semblait potentiellement une approche qui pouvait nous aider à améliorer les habiletés à communiquer à l'oral de nos élèves dans nos cours de L3. L'implantation de la classe inversée nous a permis de faire le point sur notre pratique enseignante. L'analyse de nos stratégies d'enseignement, la conception d'activités et l'implantation de la CI nous ont permis de réfléchir sur nos méthodes et pratiques d'enseignement et de ne jamais craindre l'envie d'essayer de nouvelles approches en enseignement.

L'implantation de la CI dans les cours d'espagnol L3 au secondaire s'est avérée être une expérience instructive, utile et profitable, et ce, tant pour l'enseignante que pour ses élèves. Les résultats et les conclusions tirés de ce travail de recherche nous permettront de continuer à approfondir ce sujet et de tenter, dans la mesure du possible, de réunir les conditions idéales afin de développer la communication orale en espagnol L3 des élèves.

Nous tenterons de continuer à expérimenter la CI afin de guider les élèves vers la réussite scolaire, tout en accomplissant la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier nos élèves.

RÉFÉRENCES

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development* 34(1), 1-14. doi: 10.1080/07294360.2014.934336
- Beaucher, V. (2013). La pédagogie inversée : qu'est-ce ? *La Tribune*. Repéré à : <https://.latribune.ca/opinions/la-pedagogie-inversee-quest-ce-0b14f34bd7449a43ee7a40623e63aa4c>
- Bergman, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day* (1ère éd.). Oregon, Wash: International Society for Technology in Education.
- Cantin, R. (2010). La salle de classe du 21^{ème} siècle. *Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, 73.
- Clément, M. (2013). *La Flip Class : un concept facile à comprendre mais difficile à mettre en place*. Repéré à : <http://aggiornamento.hypotheses.org/1238>
- Cole, M., Feild, H., & Harris, G. (2004). Student learning motivation and psychological hardness: Interactive effects on students' reactions to a management class. *Academy of Management Learning & Education*, 3(1). doi.org/10.5465/amle.2004.12436819
- Desjardins, J., & Sénécal, I. (2016). *La pédagogie active*. Repéré à : <http://.prof eb.ca/publications/dossiers/la-pedagogie-active#quest-ce-que>
- Lightboun, P.M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Royaume-Uni: Oxford University Press
- Mattis, K. (2015). Flipped classroom versus traditional textbook instruction: Assessing accuracy and mental effort at different levels of mathematical complexity. *Technology, Knowledge and Learning*, 20(2), 231-248.
- Mauris-Demourieux, S. (2011). *Les apports de la psychologie sociale*. Repéré à : <https://.millenaire3.com/Interviewe/2011/les-apports-de-la-psychologie-sociale>
- McCarthy, J.P., & Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: Two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education*, 24(4), 279-294.

- Miller, A. (2013). *Les outils qui rendent possible la classe inversée*. Repéré à : <http://www.infobourg.com/2013/05/09/les-outils-qui-rendent-possible-la-classe-inversee/>
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Repéré à : http://formation_titularisation_enseignement_orientations.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011a). *Programa de formación de la escuela quebequense: Español, tercera lengua*. Repéré à : <http://programmeFormation/secondaire2/.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011b). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Espagnol, langue tierce*. Repéré à : <https://evaluation/espagnol-langue-tierce-sec-cycle2.pdf>
- Mukamurera, J., & Umariya, A. (2006). Le concept de «développement professionnel» en enseignement : approches théoriques. Repéré à : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012361ar/>
- Roehl, A., Reddy, S.L., & Shannon, G.J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennials students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences* 105(2), 44-49.
- Senécal, I. (2015). *Un monde en changement*. Repéré à : <http://un-monde.pdf/>
- Tardif, J. (2006), *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Saint-Laurent, Qc : Chenelière Éducation.
- Université de Sherbrooke (2013). *Faire la classe mais à l'envers : la flipped classroom*. Repéré à : <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/novembre-2011/le-ssf-veille/faire-la-classe-mais-a-lenvers-la-flipped-classroom/>
- Zanón, J (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid : Edunimen

ANNEXE II

GRILLE D'ÉVALUATION ORALE

Nombre del estudiante: _____	NOTA: /30										
COMUNICACIÓN /20											
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Claridad y fluidez:</i> /5 <p>El mensaje es claro. El estudiante se expresa con un buen ritmo y buen volumen.</p>	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 20%;"><i>Excelente</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Muy bien</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Bien</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Pasable</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Insuficiente</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">3.5</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> </table>	<i>Excelente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Pasable</i>	<i>Insuficiente</i>	5	4	3.5	3	2
<i>Excelente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Pasable</i>	<i>Insuficiente</i>							
5	4	3.5	3	2							
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pronunciación y entonación:</i> /5 <p>Principales sonidos R/RR, G/J, S/Z, L/ LL, N/Ñ, H, C/CH El estudiante pronuncia todas las letras como la E, la S y la T</p>	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 20%;"><i>Excelente</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Muy bien</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Bien</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Pasable</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Insuficiente</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">3.5</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> </table>	<i>Excelente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Pasable</i>	<i>Insuficiente</i>	5	4	3.5	3	2
<i>Excelente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Pasable</i>	<i>Insuficiente</i>							
5	4	3.5	3	2							
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Interacción</i> /5 <p>El estudiante utiliza expresiones para facilitar la conversación El estudiante participa de manera activa en la discusión y colabora con sus colegas. El estudiante evita estructuras difíciles y simplifica la organización de sus ideas El estudiante escucha a sus colegas.</p>	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 20%;"><i>Excelente</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Muy bien</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Bien</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Pasable</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Insuficiente</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">3.5</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> </table>	<i>Excelente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Pasable</i>	<i>Insuficiente</i>	5	4	3.5	3	2
<i>Excelente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Pasable</i>	<i>Insuficiente</i>							
5	4	3.5	3	2							
LENGUA /10											
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vocabulario:</i> /5 <p>Uso /Precisión Repetición: Variar los verbos/Utilizar sinónimos Utilización adecuada de las nociones que estudiamos en clase. El estudiante debe utilizar más el diccionario.</p>	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 20%;"><i>Excelente</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Muy bien</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Bien</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Pasable</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Insuficiente</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">3.5</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> </table>	<i>Excelente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Pasable</i>	<i>Insuficiente</i>	5	4	3.5	3	2
<i>Excelente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Pasable</i>	<i>Insuficiente</i>							
5	4	3.5	3	2							
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gramática:</i> /5 <p>Masculino/Femenino/ Singular/ Plural. Verbos: Conjugación y concordancia con el sujeto de la frase. Artículos (el, la, un, una) y pronombres (me, mi, yo) Utilización de las nociones que estudiamos en clase Estructura de las frases. Frases negativas: (Es no difícil)</p>	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 20%;"><i>Excelente</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Muy bien</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Bien</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Pasable</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Insuficiente</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">3.5</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> </table>	<i>Excelente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Pasable</i>	<i>Insuficiente</i>	5	4	3.5	3	2
<i>Excelente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Pasable</i>	<i>Insuficiente</i>							
5	4	3.5	3	2							
TIEMPO EN CLASE /5											
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Buena utilización del tiempo en clase</i> 	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 20%;"><i>Excelente</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Muy bien</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Bien</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Pasable</i></td> <td style="width: 20%;"><i>Insuficiente</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">3.5</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> </table>	<i>Excelente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Pasable</i>	<i>Insuficiente</i>	5	4	3.5	3	2
<i>Excelente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Pasable</i>	<i>Insuficiente</i>							
5	4	3.5	3	2							
Observaciones:											
<i>Tus objetivos para el próximo examen oral:</i>											