

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
SARAH BARRETTE

LES EFFETS DES ATELIERS DE VOCABULAIRE SUR LA COMPÉTENCE
ORALE EN ESPAGNOL LANGUE SECONDE

MAI 2021

« Une langue différente est une vision de la vie différente ».

Federico Fellini

REMERCIEMENTS

Cette maîtrise¹ et ce projet d'essai font partie de ma vie depuis plusieurs années maintenant. Ce fut un parcours rempli d'obstacles, d'épreuves, d'apprentissages et de réussites qui se termine avec fierté. Ce cheminement n'aurait été possible sans l'aide de précieuses personnes dans mon entourage et c'est enfin le moment d'adresser mes plus sincères remerciements.

Tout d'abord je souhaite remercier mon directeur, Monsieur Paul John qui a su me guider durant ce long processus. Ses précieux conseils et encouragements m'ont grandement aidée à croire en mon projet ainsi qu'en mes capacités. Toujours disponible, M. John m'a épaulée et m'a guidée dans ce projet qui semblait parfois impossible à réaliser pour moi. Merci pour votre appui, vos connaissances, vos idées et surtout merci d'être aussi calme, paisible et rassurant. Vous m'avez littéralement éclairée à travers la rédaction de cet essai. Également, je souhaite remercier les enseignants de l'UQTR qui, durant cette maîtrise, m'ont amenée à me questionner à travers les apprentissages pour devenir une meilleure enseignante. Merci à Madame Gazaille qui a accepté de faire partie du jury pour la correction de cet essai et qui m'a donné beaucoup de confiance durant mon parcours universitaire.

Je souhaite remercier ma famille qui m'a toujours appuyée tout au long de la maîtrise. Merci à mes parents, John et Sylviane, pour leur précieuse aide et leur présence soutenue. Merci à mon mari, Kaven, pour avoir toujours cru en moi et m'avoir encouragée dans chaque étape de ce parcours universitaire. Vous avez toujours été là pour moi, pour m'aider à avancer ainsi qu'à conjuguer vie familiale, professionnelle et études. Merci!

En terminant je souhaite remercier mes amies pour leur support moral et leurs encouragements. Mes collègues de l'école Vision, pour leurs idées et leur appui. Merci aussi à mes précieux élèves qui ont participé à mon projet avec intérêt et motivation.

¹ Le présent essai est rédigé en conformité avec les nouvelles rectifications de l'orthographe.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 MON EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE.....	3
1.2 ACQUISITION DU VOCABULAIRE.....	4
1.2.1 Définition du terme vocabulaire.....	4
1.2.2 Rôle du vocabulaire à travers les différentes méthodes d'enseignement.....	5
1.2.3 avancées dans les recherches.....	6
1.3 PROGRAMME D'ESPAGNOL DES ÉCOLES VISION.....	10
1.3.1 Le rôle du vocabulaire dans le programme d'espagnol des écoles Vision.....	11
1.3.2 L'enseignement de l'oral dans le programme d'espagnol des écoles Vision.....	12
1.4 QUESTIONS GÉNÉRALES.....	12
1.5 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES.....	13
CHAPITRE 2	
CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS	15
2.1 APPRENDRE UNE L2.....	15
2.2 ACQUISITION DU VOCABULAIRE EN L2.....	19
2.2.1 Nombre de mots dans la langue.....	20
2.2.2 Nombre de mots connus des locuteurs natifs.....	20
2.2.3 Nombre de mots nécessaires pour parler la langue.....	21
2.3 CONNAITRE UN MOT.....	21
2.4 OBJECTIFS DE L'INTERVENTION.....	21
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE	23
3.1 CONTEXTE.....	23
3.2 DÉMARCHE DE L'INTERVENTION.....	25
3.2.1 Les ateliers.....	26
3.2.2 Les discussions.....	29
3.3 TEST.....	30

3.4 COLLECTE DE DONNÉES.....	31
3.4.1 Journal de bord.....	31
3.4.2 Les enregistrements.....	32
3.4.3 Les tests de vocabulaire.....	32
CHAPITRE 4	
RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION.....	34
4.1 MÉTHODES D'ANALYSE ET COMPILATION DES RÉSULTATS.....	34
4.2 ATTENTES.....	36
4.3 RÉSULTATS.....	38
4.4 PISTES D'AMÉLIORATION ET INTÉGRATION DANS L'ENSEIGNEMENT.....	43
CHAPITRE 5	
SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS.....	45
5.1 REGARD CRITIQUE SUR LE PROJET.....	45
5.2 LIMITES DE L'ESSAI.....	48
5.3 CONCLUSION PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE.....	49
RÉFÉRENCES.....	51
ANNEXE 1.....	53
ANNEXE 2.....	54
ANNEXE 3.....	55
ANNEXE 4.....	58
ANNEXE 5.....	59

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1	
Chronologie de l'intervention.....	27
TABLEAU 2	
Compilation des résultats – Ateliers de discussion (nombre d'éléments connus et inconnus par thèmes et par équipes).....	39
TABLEAU 3	
Compilation des résultats – Tests de vocabulaire.....	40

LISTE DES ABRÉVIATIONS

LÉ	Langue Étrangère
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières
L2	Langue Seconde
L1	Langue Maternelle
IRF	Teacher Initiate, Student Respond, Teacher gives Feedback
L3	Langue Tierce

INTRODUCTION

L'enseignement des langues, de l'espagnol LÉ, plus précisément, s'est présenté comme un choix de carrière de façon plutôt tardive dans mon cheminement scolaire. Enseigner a toujours suscité mon intérêt mais en faire une profession est une idée qui s'est manifestée vers la fin de mon parcours collégial sans pour autant devenir un choix clair. Malgré tout, je dois avouer que j'adore la profession que j'exerce au quotidien; enseigner m'habite et me passionne tous les jours. En tant qu'enseignante, je suis appelée à me questionner et à renouveler mes pratiques de façon régulière car je désire, comme la majorité des enseignants, offrir le meilleur à mes élèves afin de leur permettre de bien progresser dans leurs apprentissages.

La maîtrise en enseignement secondaire de l'UQTR invite les étudiants à se pencher sur une problématique rencontrée dans le cadre de leur profession et à y apporter des pistes de solution. Il est certain que plusieurs sujets auraient pu se retrouver au cœur de cet essai, mais les apprentissages des élèves est un sujet qui m'intéressait davantage et, plus précisément, le développement de la compétence d'expression orale. Dans les classes de langues de L2, la communication est souvent au centre des apprentissages, car les enseignants souhaitent que les élèves puissent communiquer dans la langue cible. C'est également le cas dans mes cours, la communication est au centre des apprentissages et je travaille beaucoup avec mes élèves la compétence d'expression orale. Je veux qu'ils puissent s'exprimer dans divers contextes dans la langue enseignée, soit l'espagnol dans mon cas. J'enseigne l'espagnol depuis déjà quelques années maintenant et un problème est récurrent dans mes cours : parler. Les élèves semblent avoir de la difficulté à s'exprimer à l'oral de façon plus ou moins spontanée afin de partager leurs idées et participer en classe. Je souhaite donc, avec cet essai, apporter des pistes de solutions afin d'aider les élèves à développer la compétence d'expression orale en espagnol tout en intégrant le vocabulaire appris.

Dans un premier temps, la problématique au cœur de cet essai sera présentée et expliquée en s'appuyant de textes et d'articles scientifiques sur le sujet. Mon expérience professionnelle ainsi que le cadre scolaire dans lequel l'expérimentation a eu lieu y seront également présentés suivis des principaux concepts en acquisition d'une L2. Les questions générales de l'essai concluront ce chapitre. Par la suite, le cadre de référence présentera les éléments théoriques pertinents qui soutiennent l'essai et l'expérimentation. L'acquisition d'une L2 et plus précisément du vocabulaire seront au centre du cadre de référence dans le deuxième chapitre qui se termine par les objectifs de l'intervention. Dans le chapitre trois, la méthodologie présentera les étapes de la démarche appliquée pour mener l'intervention en classe. Le quatrième chapitre présentera les résultats de l'expérimentation ainsi que l'analyse de ceux-ci tout en les comparant avec mes attentes en début de projet. Ce chapitre se termine par les pistes d'amélioration et par son intégration possible dans l'enseignement. Finalement, une synthèse critique accompagnée de conclusions va clore cet essai.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique à la base de cet essai. Cette problématique représente le questionnement à l'origine de mes recherches dans le cadre de ce travail de recherche. Afin de l'introduire, ce chapitre se divise en plusieurs parties. D'abord mon expérience personnelle, ensuite l'acquisition du vocabulaire, le programme des écoles Vision, les questions générales pour finalement se terminer avec les compétences professionnelles développées à travers ce projet.

1.1 Mon expérience professionnelle

J'enseigne l'espagnol depuis plus de cinq ans et le développement de la compétence de la production orale occupe un rôle important dans mon enseignement. De ce fait, une problématique en rapport avec cette compétence m'est apparue dès mes premiers pas en enseignement. Lorsque j'aborde le volet de l'expression orale avec les élèves, plusieurs n'arrivent pas à participer. Dans la majorité des cas, le manque de vocabulaire ou l'accès à celui-ci semblent être des éléments potentiels en cause. Les élèves semblent avoir difficilement accès au lexique requis afin de s'exprimer et de développer la compétence d'expression orale. Ce phénomène m'a paru commun à travers différents groupes d'âge ainsi que différents niveaux scolaires. J'ai davantage observé cette problématique auprès d'élèves du troisième cycle du primaire, suivant des cours d'espagnol depuis la maternelle, dans un cadre scolaire. Également, c'est lors d'activités orales moins encadrées, telles que les débats ou les conversations, que les élèves semblent éprouver des difficultés à utiliser leurs connaissances pour s'exprimer oralement. La problématique touche à deux aspects très rapprochés. D'un côté il y a la connaissance du mot et de l'autre la capacité d'utiliser le mot le moment venu.

L'intervention proposée, touchera la capacité à utiliser les mots enseignés et appris auparavant dans des conversations ainsi que l'impact des ateliers de vocabulaire sur cette

utilisation. L'intervention sera sous forme d'ateliers de vocabulaire comparatifs afin d'observer les activités favorisant le réinvestissement des mots appris en classe lors des activités de conversation. J'aimerais pouvoir observer les effets de ces ateliers sur la capacité à aller chercher un mot connu afin de s'en servir au cours d'une conversation. Les observations recueillies durant l'intervention aideront les enseignants afin de guider les élèves à développer avec une plus grande facilité la compétence d'expression orale dans le cadre de l'acquisition de l'espagnol comme langue tierce/étrangère. Quels seraient les contextes favorables à l'enseignement du vocabulaire et dans lequel les apprenants auraient un rôle à jouer? Quelle doit-être l'implication de l'enseignant? Quels types d'activités, méthodes ou approches aident les élèves à mémoriser les mots de vocabulaire?

1.2 Acquisition du vocabulaire

Cette section couvre le thème de l'acquisition du vocabulaire qui se retrouve au centre de l'intervention. Le terme vocabulaire y sera défini et son rôle dans différentes méthodes d'enseignement. Cette section se terminera avec les avancées dans les recherches sur l'acquisition du vocabulaire.

1.2.1 Définition du terme vocabulaire

Tout d'abord, il semble primordial de définir le terme vocabulaire afin de choisir une définition et ainsi éviter certaines confusions possibles. Le vocabulaire peut être défini comme : « Ensemble des mots, des vocables d'une langue. » (Larousse en ligne, s. d.). La définition est encore plus large, car le vocabulaire fait référence aux mots, mais également aux unités lexicales; des phrases de deux mots ou plus devant être apprises comme une simple unité lexicale telles que *Good morning* en anglais ou *tout de suite* en français (Barcroft, Sunderman, & Schmitt, 2011).

Référant aux mots d'une langue (Larousse en ligne, s. d.), le vocabulaire inclut les noms, verbes, adjectifs, bref toutes les unités utilisées pour former ou comprendre un message, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Les mots se divisent entre les mots lexicaux et

les mots grammaticaux. Les mots lexicaux sont les noms, les adjectifs, les verbes et les adverbes. Ils sont nombreux dans le vocabulaire ils changent et il s'en rajoute. Il s'agit d'une catégorie de mots ouverte qui subit des changements. Les mots grammaticaux sont les déterminants, les conjonctions, les auxiliaires et les prépositions. Leur nombre est plus petit et ne change pratiquement pas; il s'agit d'une catégorie de mots fermée. Le défi dans l'apprentissage des mots grammaticaux est leur usage; quant aux mots lexicaux, leur apprentissage est beaucoup plus difficile pour un apprenant, le nombre étant un défi majeur. Le terme vocabulaire fait référence au vocabulaire utilisé pour s'exprimer à l'oral ainsi que les mots utilisés pour s'exprimer à l'écrit. Le lexique est propre à chaque langue et son acquisition est un processus complexe et difficile à mesurer. Le choix des unités lexicales, l'étendue, la qualité du lexique, la maîtrise des significations sont quelques facteurs qui rendent la mesure des connaissances lexicales plutôt difficile.

1.2.2 Rôle du vocabulaire à travers les différentes méthodes d'enseignement

Le vocabulaire joue un rôle primordial dans l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère. Avant même pouvoir faire des phrases et savoir utiliser les contenus grammaticaux ou syntaxiques, l'apprenant pourra communiquer avec quelques mots de vocabulaire ses intentions ainsi que des messages simples (David, 2003). Le vocabulaire est donc la porte d'entrée vers l'apprentissage de la langue seconde. Il joue d'ailleurs un rôle important dans les méthodes d'enseignement des langues (David, 2003).

La méthode directe. La méthode directe vise l'apprentissage et la compréhension de la langue seconde (L2) sans passer par la langue maternelle (L1) (White & Horst, 2012). Il n'y a pas de traduction dans cette méthode, qui vise essentiellement la pratique langagière. Le vocabulaire de la L2 est important, car c'est avec l'aide de celui-ci que l'apprenant pourra commencer à communiquer. L'acquisition du vocabulaire y devient donc un enjeu important pour l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère. Par contre, la L1 peut être un outil puissant de référence dans l'apprentissage d'une L2. Par

exemple, lorsqu'il y a des similarités dans les mots de vocabulaire ou que les langues sont de la même famille, la comparaison devient un atout aidant dans l'apprentissage de ces mots pour les apprenants (White & Horst, 2012).

La méthode audio-orale. La méthode audio-orale se base sur les comportements et le conditionnement par la répétition (Lado, 1964). L'apprenant répète les mots afin de travailler la prononciation et, par le fait même, il acquiert les mots de vocabulaire (Lado, 1964). Comme c'est le cas dans la méthode directe, l'acquisition du vocabulaire est au centre de l'enseignement de cette méthode, car l'enseignement passe par l'apprentissage du vocabulaire. La production orale et la prononciation sont les forces de cette méthode (Lado, 1964).

La méthode communicative. Le but de la méthode communicative est de communiquer et d'interagir avec les autres dans la langue cible (Cuq & Gruca, 2017). L'interaction avec les pairs y est par conséquent d'une grande importance. Comme mentionné précédemment, le vocabulaire constitue la porte d'entrée pour la communication pour les apprenants (Cuq & Gruca, 2017). C'est pourquoi l'enseignant qui applique la méthode communicative doit viser un enseignement du vocabulaire efficace afin de maximiser les interactions avec les pairs. Si les élèves manquent de mots, ils manquent de ressources et, en conséquence, les interactions et activités de communication se verront écourtées. L'acquisition du vocabulaire dans la méthode communicative se fera à travers les activités de communication telles que discussions, débats, dialogues ou encore mise en situations. (Cuq & Gruca, 2017).

1.2.3 Avancées dans les recherches

L'acquisition et l'enseignement du vocabulaire sont des sujets étudiés de façon plutôt variée. Les recherches peuvent porter sur les méthodes d'enseignement, le réinvestissement, l'usage et plus encore. Les recherches sur le sujet ont mené dans le

passé à des avancées dans le domaine de l'acquisition du vocabulaire. Cette section vise à recenser les dernières études publiées et leurs avancées face à l'acquisition et l'enseignement du vocabulaire dans une langue seconde.

Acquisition du vocabulaire. Les recherches en acquisition du vocabulaire montrent qu'il est important d'avoir des objectifs d'apprentissage clairs lorsqu'il est question d'acquisition du vocabulaire et que l'enseignant tant que les apprenants doivent bien connaître ces objectifs (Nation, 2013). Des études montrent qu'un petit nombre de mots bien choisis permet aux apprenants de L2 de mieux communiquer et facilite la compréhension (Nation, 2013). L'enseignant de langue devra tout de même porter une réflexion afin d'avoir une idée de l'étendue du vocabulaire à enseigner. Il devra se questionner sur le nombre de mots à enseigner et les choisir afin de favoriser la communication et la compréhension.

Tout comme Horst (2016) le mentionne dans son article *What do we know about the best practices for teaching vocabulary*, l'apprentissage du vocabulaire est une tâche d'envergure pour les apprenants. C'est pourquoi son enseignement se doit d'être le plus efficace possible afin de les aider dans ce cheminement. Nation (2013) et Horst (2016) vont dans le même sens lorsqu'ils disent que les mots à haute fréquence sont à privilégier dans l'apprentissage du vocabulaire car, grâce à eux, un apprenant peut accomplir beaucoup. Horst continue en affirmant que l'enseignement explicite est à prioriser, car la rétention est meilleure et davantage efficace que l'acquisition dite accidentelle, qui peut être plus longue. Les apprenants doivent voir un mot plusieurs fois avant de le mémoriser, environ huit à 10 fois (Horst, 2016). C'est pourquoi des activités où les élèves rencontrent plusieurs fois le même mot seront bénéfiques pour leur apprentissage. Également, l'enseignant doit mettre l'emphase sur les nouveaux mots; il faut les répéter, les écrire au tableau, utiliser le repérage dans les textes et ainsi de suite (Horst, 2016). Toutes les stratégies sont bonnes afin de mettre les élèves en contact avec les nouveaux mots à apprendre. Les activités avec des cartes de type *flashcard* sont également à inclure dans

les classes de langue car elles amènent une répétition doublée d'un stimulus visuel. Horst propose également d'administrer des quiz de vocabulaire de façon régulière afin d'encourager la rétention et la mémorisation des nouveaux mots. De son côté, Nation (2013) mentionne que l'étendue des mots n'a pas à être exhaustive et que les études démontrent qu'un petit nombre de mots bien choisis permet aux apprenants d'atteindre un plus haut niveau en communication et en compréhension (Nation, 2013).

Par contre, à la lecture de recherches sur le sujet, nous nous rendons compte que l'enseignement du vocabulaire n'est pas toujours réalisé de façon à aider l'apprenant à apprendre. Dans sa publication *The negative effects of learning words in semantic sets: a replication*, Waring (1997) répète que l'enseignement des mots par champs sémantiques nécessite plus d'efforts et de temps pour les apprenants. Autrement dit l'apprentissage des mots de vocabulaire par thématiques fermées serait davantage laborieux pour les apprenants. Des situations variées dans lesquelles les mots de vocabulaire de différentes thématiques seront en contact favoriseraient l'apprentissage et la rétention de ces mots. Selon Waring, lorsque les mots sont trop similaires entre eux ou partagent trop de points en commun, ils interfèrent entre eux rendant l'acquisition plus longue et laborieuse, car une confusion se crée dans l'apprentissage. Les apprenants sont plus confus car les mots en apprentissage sont trop semblables. Par exemple les apprenants feront davantage d'erreurs en apprenant tous les mots en rapport à la thématique vêtements. C'est également ce que Nation (2000) mentionne dans son article *Learning vocabulary in lexical sets : dangers and guidelines*, apprendre des mots par ensemble sémantique peut sembler plus facile, mais, l'apprentissage est plus lent et demande davantage d'efforts aux apprenants. C'est pourquoi Nation écrit dans son article que les enseignants doivent repenser la façon d'enseigner le vocabulaire à leurs élèves. Pour les apprenants qui commencent à bâtir leurs connaissances en L2, les ensembles sémantiques n'aideront pas. L'interférence entre les items appris semble être une cause majeure des oublis dans l'apprentissage du vocabulaire. Afin de diminuer le phénomène d'interférence, les enseignants peuvent présenter les items semblables à des moments différents et de façon séparée (Nation, 2000). Dans sa recherche, Waring (1997) explique que la charge

cognitive est augmentée avec les champs lexicaux, car l'apprenant peut confondre les mots semblables ensemble et doit ainsi les isoler pour les apprendre, ce qui ajoute une charge cognitive à l'apprentissage.

Ces résultats semblent étonnants, car ils viennent, selon moi, à l'encontre de plusieurs méthodes, livres et cahiers distribués en classe de langue. Les unités d'enseignement sont basées sur une thématique qui relie plusieurs mots semblables ensemble. Par contre, les recherches démontrent clairement qu'apprendre des mots de vocabulaire ainsi demande davantage d'efforts et de temps. Les enseignants doivent revoir leur façon d'enseigner et séparer les thématiques rassemblant des mots semblables, exemple: les vêtements, afin de faciliter la tâche aux apprenants. Au lieu d'avoir une thématique précise et fermée pour les mots de vocabulaire, Waring (1997) propose des arrangements par thématiques ouvertes, comme magasiner dans une boutique de vêtements. L'apprenant aura alors quelques mots en rapport aux vêtements, à l'argent, aux professions, aux lieux et autres. Les apprenants auront recours à des stratégies mnémoniques, visuelles et phonétiques afin de mémoriser les mots et les risques d'interférence seront diminués.

Construction du lexique. Les connaissances lexicales sont une des composantes les plus importantes pour l'acquisition du langage oral et écrit. Le lexique mental est l'organisation dans laquelle un mot se construit suite aux associations entre des liens sémantiques (David, 2003). L'acquisition dans le lexique mental se développe selon trois aspects : 1) L'apprenant doit connaître le sens du mot, 2) les éléments phonologiques présents dans le mot doivent être acquis et 3) le mot doit être associé à une catégorie grammaticale. Ces trois aspects doivent être acquis afin qu'un apprenant puisse connaître un mot. La construction du lexique est un phénomène long et complexe à mesurer. Il y a un écart entre le moment où un apprenant commence à comprendre des messages dans la langue cible et le moment où il sera capable d'en produire. L'évaluation des connaissances lexicales est très complexe, car il est difficile de mesurer l'étendue et la qualité du lexique (David, 2003). L'apprenant développe son lexique en construisant des relations

sémantiques et des liens au fur et à mesure de son apprentissage. Le lexique mental augmente par la pratique régulière et rigoureuse de la L2 (David, 2003). Des recherches ont démontré un écart de cinq mois entre le moment où des enfants peuvent comprendre une cinquantaine de mots et le moment où ils peuvent en produire autant (David, 2000).

Les études démontrent que chez les apprenants qui débutent dans l'apprentissage d'une L2, les premiers mots appris seront associés directement avec la L1 afin de construire le lexique. Par contre, certains nouveaux mots pourront être appris sans nécessairement passer par la L1 (Nation, 2013). Ce qui est plus facile pour les apprenants, sinon les mots sont associés à la L1, donc traduit avant d'accéder au sens en L2. L'apprenant veut utiliser les mots appris, mais doit passer par la traduction avant d'employer le mot. La traduction représente une étape de plus dans le processus d'acquisition du vocabulaire. L'acquisition du vocabulaire ne représente pas une tâche simple pour les apprenants. Il en est de même lorsqu'il s'agit de réinvestir ces mots appris à l'oral et de parler. À travers observations et activités, il serait profitable d'identifier des contextes qui permettent aux élèves de s'exprimer plus librement. C'est-à-dire de prendre des risques afin de réinvestir leurs savoirs acquis en formulant un message à l'oral dans le but de communiquer. C'est souvent le problème dans les classes de langues, les élèves n'osent pas toujours parler et ratent ainsi des occasions de mettre en pratique leurs apprentissages.

1.3 Programme d'espagnol des écoles Vision

Les écoles Vision sont des écoles privées, primaires et trilingues. La majorité des élèves sont francophones et québécois et suivent des cours d'espagnol depuis le préscolaire ils ont donc acquis un niveau d'espagnol intermédiaire, mais dans la majorité des cas, la production orale doit être davantage travaillée. Les heures d'espagnol peuvent varier selon les écoles; au troisième cycle du primaire, les élèves ont entre trois et cinq heures d'espagnol par semaine.

Le programme d'espagnol des écoles Vision (Réseau des écoles Vision MFV, 2012) présente les fondements théoriques, le développement des compétences, la progression des apprentissages et les savoirs essentiels pour la maternelle ainsi que les trois cycles du primaire. Dans l'approche de l'acquisition et du développement de l'espagnol, le programme met l'accent sur le fait que l'élève doit être actif dans ses apprentissages. Également, le développement des communications orales est au premier plan dans les salles de classes. Les enseignants doivent veiller à ce que leurs classes offrent un milieu stimulant dans lequel les élèves se sentiront invités à communiquer et à s'exprimer.

Le programme présente quatre compétences à travailler : les compétences linguistiques orales, qui comprennent la compréhension et la production, et les compétences linguistiques écrites, qui comprennent aussi la compréhension et la production.

1.3.1 Le rôle du vocabulaire dans le programme d'espagnol des écoles Vision

La progression des apprentissages est divisée par année scolaire et dans chacune de celle-ci, le vocabulaire à enseigner est bien identifié. Une liste des mots à haute fréquence est également fournie afin d'outiller davantage les apprenants dans le but de communiquer à l'oral ainsi qu'à l'écrit. Les premières années du primaire contiennent des listes de mots par thème assez exhaustives. Étant donné que les apprenants débutent leur apprentissage de l'espagnol langue tierce, les thèmes sont nombreux et variés. En première année 14 thèmes sont au programme ainsi que 50 mots à haute fréquence (Réseau des écoles Vision MFV, 2012). Par contre, les listes deviennent plus courtes à partir de la quatrième année afin de consolider les acquis et d'explorer du vocabulaire selon les thématiques qui s'appliqueront en classe. Le vocabulaire occupe une place très importante durant les trois premières années de primaire, le programme indique clairement ce que l'enseignant doit transmettre aux élèves afin que ceux-ci puissent se construire un lexique

de base leur permettant de communiquer. Par la suite, c'est à l'enseignant de diriger son propre enseignement du vocabulaire selon le contexte de la classe.

1.3.2 L'enseignement de l'oral dans le programme d'espagnol des écoles Vision

Le programme Vision propose pour chaque année scolaire et chaque compétence, des activités, des stratégies d'enseignement ainsi que des pistes d'évaluation. Également, chaque compétence est divisée en critères d'évaluation qui sont présentés selon différents comportements observables. La section des savoirs essentiels oriente les enseignants dans leur démarche et propose un enseignement de l'oral complet et bien défini. La place et le rôle de la compétence de production orale sont d'importance égale aux autres compétences. Le programme mentionne qu'un des objectifs est la communication à l'orale afin que les élèves puissent d'exprimer et dialoguer dans différents contextes. Avec le programme, l'enseignant a en main de bonnes ressources afin d'aider les élèves dans le développement de cette compétence et doit suivre la ligne de pensée du programme. La section des savoirs essentiels vise à orienter les enseignants dans leur démarche et propose un enseignement de l'oral complet et bien défini.

1.4 Questions d'essai

Après la lecture et l'étude de différentes recherches, des interrogations demeurent quant à l'acquisition du vocabulaire et au rôle de l'enseignant dans l'enseignement de celui-ci. Le problème observé est que les apprenants n'arrivent pas à utiliser le vocabulaire appris en classe lors des activités orales. Ils ont de la difficulté à réinvestir les mots de vocabulaire appris lors des discussions à l'oral en classe. Donc, la compétence d'expression orale n'est pas développée à son plein potentiel. L'intervention permettra d'implanter et d'observer l'effet d'ateliers de vocabulaire quant à l'enseignement du vocabulaire dans le but de favoriser sa rétention et son apprentissage.

Durant mon intervention, je désire observer l'effet des ateliers de vocabulaire en classe d'espagnol L3 sur l'apprentissage et la rétention de celui-ci. Ainsi je pourrais observer les avantages et inconvénients d'une telle approche afin de perfectionner mon enseignement de l'espagnol langue étrangère par la suite. Je désire également développer les compétences professionnelles 1, 3, 5 et 11 à travers mon projet. Les élèves ont souvent de la difficulté à participer à l'oral en classe d'espagnol L3, et j'ai souvent l'impression qu'ils manquent d'accès au vocabulaire de la langue cible ou qu'ils n'ont pas assez de mots d'acquis afin pour participer pleinement en classe à l'oral.

1.5 Compétences professionnelles

À travers ce projet, je désire travailler et développer les compétences professionnelles rattachés à mon domaine qui est celui de l'enseignement, de l'espagnol langue tierce plus précisément. Je crois qu'à un certain moment de l'intervention, toutes les compétences seront touchées de près ou de loin. Par contre, j'en ai ciblé quelques-unes qui seront au premier plan tout au long de l'intervention. Voici les compétences visées ainsi que les composantes s'y rattachant.

Compétence 1 : Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

Je désire approfondir la composante 1.2 *prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée* afin de m'appropriier le contenu à enseigner et rester alerte aux besoins des élèves en adaptant le contenu à enseigner.

Compétence 3 : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. Je souhaite développer la composante 3.1 *appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récents de la recherche en matière de didactique pédagogique*. L'intervention menée en classe m'aidera à appuyer mes choix dans mes planifications d'activités. Également la composante 3.5 *Choisir des approches didactiques variées et appropriées au*

développement des compétences visées dans le programme de formation sera développée à travers l'élaboration des ateliers variés de vocabulaire.

Compétence 5: Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre. La composante 5.1 *En situations d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.* Je désire travailler cette composante avec l'aide de l'élaboration d'un journal de bord tout au long de l'intervention. La composante 5.2 *Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences* sera travaillée à travers l'observation du réinvestissement des élèves lors des discussions en sous-groupes.

Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. La composante 11.3 *Réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.* L'intervention menée me permettra d'appliquer les connaissances acquises afin d'enrichir mon enseignement.

Ce projet me donne l'occasion de me questionner sur la discipline que j'enseigne ainsi que sur la façon dont je l'enseigne. Le vocabulaire est une pièce maitresse dans mon enseignement et améliorer mes méthodes d'enseignement m'aidera à faire progresser les élèves. Ce projet me permet également de me faire progresser professionnellement parlant afin de devenir une enseignante davantage alerte aux besoins des élèves et capable d'élaborer des stratégies d'enseignement adaptés aux différents contextes.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Cette partie a pour but de présenter les concepts développés à travers cet essai ainsi que les éléments théoriques s'y rattachant. Tout d'abord un portrait général de l'apprentissage d'une L2 sera dressé ensuite l'acquisition du vocabulaire en L2 suivi de la notion de connaissance d'un mot formeront le cadre de référence de cet essai. Finalement, les objectifs de l'expérimentation et de l'essai seront présentés à la fin de cette partie.

2.1 Apprendre une L2

Les domaines de l'acquisition et de l'enseignement des langues secondes et étrangères sont des domaines dans lesquels plusieurs recherches ont été publiées au fil des années. Malgré les récents travaux qui s'avèrent souvent très pertinents et enrichissants, je crois qu'il est important de se rappeler certains travaux de base quant à l'acquisition des langues. Je fais référence aux théories et recherches de Stephen Krashen, telles que présentées dans son livre *Second language acquisition and second language learning* (1982). Bien que plusieurs recherches aient été publiées depuis, je trouve que certaines bases des fondements de Krashen sont importantes à se rappeler avant de définir davantage ce qu'est l'acquisition d'une L2.

Krashen (1982) insiste sur le fait que l'apprentissage d'une L1 est un processus naturel et que l'apprentissage d'une L2 fonctionnerait de la même façon. Pour apprendre une L2, l'apprenant aurait besoin de beaucoup d'interactions dans la langue cible, interactions dans lesquelles les apprenants se concentrent sur le message davantage que sur les possibles erreurs, tout comme en L1. L'immersion linguistique serait ainsi très profitable dans le cas de l'apprentissage d'une L2. Toujours dans son ouvrage publié en 1982, Krashen mentionne que le rôle des émotions est important pour bonifier l'apprentissage d'une L2. De fait, les élèves aiment apprendre lorsque c'est intéressant

pour eux, lorsque les projets les passionnent et lorsqu'ils se sentent impliqués. Dans le même sens, Krashen affirme que les émotions jouent un grand rôle dans l'apprentissage d'une L2, notamment en lien avec différents facteurs qui y sont reliés tels que la motivation, les émotions, la confiance en soi et les intérêts. Krashen rappelle également l'importance de l'*input* dans le processus d'acquisition d'une L2. Ce dernier doit être adapté à ce que l'apprenant peut exécuter, ni trop élevé, ni trop bas. Idéalement, le travail doit être légèrement plus élevé que le niveau de l'apprenant afin que ce dernier puisse progresser. Krashen affirme que la maîtrise d'une langue passe tout d'abord par la compréhension orale pour par la suite développer l'expression orale. La compétence de l'écrit viendra en troisième dans le processus d'acquisition d'une L2.

Comme l'expliquent Armand et Maraillet (2015), la connaissance d'un mot est graduelle. Une première étape est la reconnaissance vague d'un mot, les débuts du vocabulaire réceptif vers la capacité à produire ce mot dans un contexte spécifique, c'est-à-dire le vocabulaire productif. Toujours selon Armand et Maraillet (2015), l'apprenant peut lui-même autoévaluer sa connaissance d'un mot selon différents critères; ne pas se souvenir du mot, se souvenir de l'avoir entendu mais pas de la signification, se souvenir du mot et émettre une hypothèse sur sa signification, reconnaître le mot ainsi que sa signification et finalement pouvoir utiliser ce mot dans une phrase.

Armand et Maraillet (2015) présentent également quelques principes clés pour l'enseignement du vocabulaire. Tout d'abord, il doit avoir un climat de classe qui favorise l'apprentissage du vocabulaire et permet aux apprenants de s'engager et d'être actifs. Il est recommandé d'intégrer plusieurs activités de sensibilisation et d'éveil à la L2 et d'inviter les élèves à voyager avec les mots à travers ces activités. Ensuite, Armand et Maraillet (2015) insistent sur l'importance de travailler la connaissance du vocabulaire en profondeur. Les auteures rappellent que l'acquisition d'un mot se fait via son intégration dans le lexique mental. Une entrée lexicale comprend la forme phonologique, la catégorie grammaticale, l'emploi ainsi que le sens d'un mot. La création de plusieurs liens à travers le travail en profondeur d'un mot favorise la mémorisation de celui-ci, car l'apprenant pourra créer des liens avec d'autres mots déjà présents dans son lexique mental. Ensuite,

il est recommandé de mettre l'accent sur les mots nouveaux à apprendre afin de favoriser la réflexion chez l'apprenant ainsi que la prise de conscience de l'effort à fournir. Finalement, le dernier principe mentionne d'utiliser et de réutiliser les mots à plusieurs reprises dans différents contextes; ce qui s'inscrit également dans les recherches sur l'*output* et de l'importance des interactions en classe de Long (2017). Armand et Maraillet (2015) soulèvent que pour passer du vocabulaire réceptif au vocabulaire productif plusieurs points sont importants. Le contact doit être répété, la révision doit faire partie du processus, les activités de réinvestissement, les interactions variées et plus encore. Beaucoup d'activités doivent être proposées afin de favoriser le réinvestissement.

Dans le même ordre d'idée, l'hypothèse de l'*output* de Swain (2000) rappelle l'importance de la production d'un apprenant pour l'apprentissage d'une L2. Selon Swain, l'*output* joue plusieurs rôles : il aide les apprenants à faire des efforts pour utiliser la langue et il pousse les apprenants à produire une réflexion sur ce qu'ils peuvent faire ainsi que sur leurs limites. Toujours selon Swain (2000), pour produire, les apprenants doivent faire une action concrète et ils doivent s'engager dans le processus d'apprentissage. Également, l'*output* stimule le *noticing* de la part des élèves. Ils notent et remarquent leurs erreurs à différents niveaux grâce notamment aux rétroactions de l'interlocuteur. Les élèves peuvent ainsi se rendre compte, de façon concrète que leur interlangue est différente de la langue cible et cette réflexion aidera à la progression des apprentissages en L2. Swain (2000) mentionne que l'*output* permet de noter certains trous ou manquements dans l'interlangue, ce qui peut encourager les apprenants à vouloir corriger ces manquements. Bref, les apprenants se rendent compte de l'écart entre ce qu'ils ont envie d'exprimer et ce qu'ils sont réellement capables de dire. Ces hypothèses sur l'*output* sont pertinentes avec l'intervention menée dans le cadre de cet essai. Les ateliers préparatoires de vocabulaire ont pour but de préparer les élèves et les aider à remplir ces trous ou manquements dans leur interlangue afin de produire un meilleur *output* dans un contexte d'activité orale. À travers ces ateliers, les élèves peuvent améliorer leur *output* avec l'enseignant et avec les camarades de classe à travers les nombreuses interactions présentes dans les différents ateliers.

Dans l'intervention les interactions occupent une place importante, les élèves doivent interagir souvent entre eux mais également avec l'enseignant. Selon Long (2017) les interactions en classe entre élèves sont prioritaires dans l'apprentissage d'une L2. Traditionnellement, Long définit les interactions en classe sous la structure *IRF*. I pour *teacher initiate*, R pour *students respond* et F pour *teacher gives feedback*. Par contre, ce type d'interactions comprend plusieurs problématiques. La qualité de l'*input* ainsi que de l'*output* produit n'est souvent pas adaptée aux apprentissages des apprenants et ne leur permet pas de progresser correctement. La structure question-réponse-correction est très fréquente en salle de classe, elle permet de pratiquer certaines formes et développer certains automatismes en apprentissage d'une L2 mais, comme mentionné, elle comporte plusieurs problèmes.

Un des problèmes face à cette structure dans les classes de L2, c'est l'horaire. Suivant cette formule, l'apprentissage est planifié de façon rigide, car l'enseignant doit suivre sa planification rigoureusement afin d'y insérer ces formes d'interactions. Également, comme mentionné plus haut, la qualité du discours produit *input* et *output* souvent n'est pas à la hauteur des apprentissages visés. Ils sont plutôt limités et les apprenants se retrouvent davantage réceptifs que participatifs. L'attention est portée sur la forme du discours et non sur le sens. Les apprenants ne se concentrent donc pas sur ce qu'ils disent mais plutôt sur comment ils le disent. Long (2017) rappelle que l'apprentissage d'une L2 nécessite des connaissances de la L2 mais également beaucoup d'opportunités à communiquer afin de produire un *output* et de progresser dans les apprentissages d'une L2. Pour cette raison, les apprenants ont besoin de pratique et de situations variées en classe afin de pouvoir créer des interactions en classe et de pratiquer l'*output* en L2. Or, la structure *IRF*, ne permet pas de créer des opportunités variées de communication en classe car elle évolue sous une structure davantage fermée et limitée.

Long propose des solutions afin de corriger la structure *IRF*, qui peut être trop contraignante dans le cadre des interactions en classe pour l'apprentissage d'une L2. Promouvoir en classe les tâches dans lesquelles un problème doit être résolu plutôt que des tâches fermées, ce qui amène à promouvoir l'apprentissage par la réalisation. Les

apprenants doivent réaliser et produire un résultat en L2. Également, l'enseignant doit s'assurer de fournir un *input* élaboré afin de permettre aux apprenants de se questionner et de progresser. Long mise également sur le travail réalisé en classe en paires, les élèves ayant accès à beaucoup d'interactions lorsqu'ils travaillent en dyades ou en petits groupes. Les élèves peuvent résoudre des situations langagières dans lesquelles l'enseignant peut intégrer les contenus grammaticaux ciblés ou encore des mots de vocabulaire à l'étude. C'est effectivement à travers les interactions en petits groupes et en dyades que les élèves pratiquent et vont acquérir le vocabulaire ciblé par thématique dans les ateliers préparatoires de vocabulaire. Les avantages soulevés par Long par de telles pratiques sont que les élèves portent leur attention sur le sens de la L2 et ils ont accès à plusieurs possibilités de communication lors des interactions entre eux en classe. D'une certaine façon, la structure IRF se réalise entre eux à travers ces interactions, car ils ont accès à l'*input*, les réponses et les rétroactions en plus grande quantité que lorsque l'enseignant questionne les élèves un à un en groupe-classe.

2.2 Acquisition du vocabulaire en L2

Nation (2013) mentionne que peu importe le but pour lequel une L2 est apprise, il est important pour l'enseignant de se fixer des objectifs afin de répondre aux besoins. Coxhead (2000) souligne que le défi dans l'apprentissage d'une L2 est l'enseignement du vocabulaire mais surtout le choix des mots à enseigner. Nation (2013) mentionne que trois informations sont nécessaires à connaître afin d'établir la quantité de vocabulaire à enseigner quant à l'apprentissage d'une L2 : 1) le nombre de mots dans la langue, 2) le nombre de mots connus par les natifs ainsi que 3) le nombre de mots nécessaires pour parler la langue au quotidien. Bien que les enseignants ne semblent pas se poser ces questions d'emblée, ces informations pourraient leur être grandement utiles afin de fixer des objectifs précis quant à l'enseignement du vocabulaire, tout en tenant compte de la fréquence des mots.

2.2.1 Nombre de mots dans la langue

Un point important que Nation (2013) rappelle est que même les locuteurs natifs ne connaissent pas tous les mots de leur langue. Le nombre de mots dans une langue est une question ambiguë, car cela porte à se questionner : Qu'est-ce qu'un mot? Est-ce que les déclinaisons au pluriel ainsi que les homonymes comptent pour deux mots ou un seul? En exemple, Nation (2013) mentionne que selon le dictionnaire *Webster's Third New International Dictionary*, l'anglais compterait autour de 54 000 familles de mots excluant les noms propres. Ce nombre est bien au-dessus de tous objectifs fixés par les apprenants de L1 ou de L2. Quant à l'espagnol, tout comme pour l'anglais, de nouveaux mots sont ajoutés régulièrement (Erichsen, 2019). La *Real Academia Española* dresse une liste de 88 000 mots en espagnol tandis que *The Academy's list of americanismos* ajoute à cette liste quelque 70 000 mots qui sont utilisés dans plus d'un pays hispanophone d'Amérique latine, ce qui monte le compte à environ 150 000 mots officiels en espagnol (Erichsen, 2019). Ce nombre peut sembler élevé pour être appris en entier autant par les natifs que par les apprenants d'une L2.

2.2.2 Nombre de mots connus des locuteurs natifs

Nation (2013) souligne le fait que le nombre de mots connus des locuteurs natifs est moins ambiguë contrairement au nombre de mots d'une langue, et représente une façon de fixer un objectif dans l'apprentissage du vocabulaire. Par contre, les études sur la quantité de mots de vocabulaire connus par les natifs ne sont pas très révélatrices étant donné la difficulté à en mesurer l'étendue. Selon Davies (2005), connaître les 1000 mots les plus fréquents en espagnol permettrait à un locuteur de comprendre près de 90% du discours oral et rendrait un apprenant de L2 très fonctionnel pour s'exprimer dans la langue cible. En prenant exemple sur le parcours académique des élèves de l'école où j'enseigne, 1000 mots en sept ans d'école primaire semble être un objectif duquel il peut

être possible de se rapprocher. Le nombre demeure élevé, mais peut orienter les enseignants avec la liste des 1000 mots à haute fréquence.

2.2.3 Le nombre de mots nécessaires pour parler la langue

La référence au nombre de 1000 mots va dans le même sens que Nation (2013), qui explique que les locuteurs de L2 doivent connaître un grand nombre de mots afin d'être fonctionnels tant sur le plan de la compréhension que de l'expression. Par contre, cet objectif doit être à court terme car la tâche est ardue, surtout pour des élèves en bas âge du primaire. Comme mentionné, les mots à haute fréquence sont à prioriser et les objectifs découpés aideront à atteindre ces buts (Nation, 2013).

2.3 Connaitre un mot

Connaitre un mot est un concept qui peut sembler abstrait. Connaitre un mot ne veut pas seulement dire l'avoir vu ou entendu une fois, connaître un mot veut aussi dire savoir l'utiliser et l'employer correctement. Ce n'est pas une tâche nécessairement simple pour les apprenants d'une L2. Nation (2013) mentionne que pour les apprenants de L2, les nouveaux mots sont associés à leur équivalent en L1. Par contre, l'apprentissage de certains mots peut se faire sans passer par la L1, mais ce n'est pas le cas pour la majorité. De fait la majorité du temps, l'apprentissage des mots passent par la L1 comme référence (Nation, 2013). Il faut également tenir compte de l'acquisition du vocabulaire réceptif et son passage vers le vocabulaire productif, comme expliqué en début de cette partie de l'essai.

2.4 Objectifs de l'intervention

C'est à travers mes années d'enseignement que je me suis rendue compte de la difficulté des élèves à parler en espagnol lors des cours et des activités demandées. Je me

suis souvent posé la question sur les causes de ces difficultés. Je me demandais si c'était un problème d'accès au vocabulaire, un problème causé par la gêne, l'étude des verbes qui n'était pas assez poussée, un problème avec l'intérêt et j'en passe. J'ai toujours voulu faciliter la communication dans mes cours et faire en sorte que les élèves soient davantage capables de s'exprimer à l'oral en espagnol. Les hypothèses de Long (2017) au sujet de la structure IRF mentionnées plus tôt sont très pertinentes dans le cadre de mon intervention car c'est effectivement à travers les interactions entre élèves que le vocabulaire de la L2 doit s'acquérir. C'est pourquoi lors de mon intervention, je désire mener des activités pour observer certaines stratégies et approches qui permettraient aux élèves d'être plus fluides à l'oral lors des discussions en classe. En observant les effets de ces activités, je souhaite modifier mon enseignement afin de le bonifier pour l'apprentissage du vocabulaire chez les élèves. En plus, j'ai décidé de centrer mon intervention sur l'effet du vocabulaire sur la compétence orale. Les objectifs visés par la présente intervention :

- Élaborer des activités préparatoires centrées sur le vocabulaire qui seront variées et pertinentes pour les élèves de 5^e année du primaire dans le cadre des activités de discussion.
- Observer les effets des ateliers préparatoires de vocabulaire sur la compétence d'expression orale ainsi que la réutilisation du vocabulaire lors des activités de discussion organisées.
- Développer mon regard critique face à ma discipline enseignée à travers la compétence professionnelle 1.
- Le développement de la compétence professionnelle 3 afin de concevoir des situations d'enseignement-apprentissage destinées à mes élèves dans le but du développement des compétences visées.

Les ateliers de vocabulaire doivent être pertinents et motivants et intéressants pour les élèves car leur implication peut affecter leurs apprentissages. C'est pourquoi afin de mener une intervention qui serait le plus juste possible, les ateliers doivent être variés et dynamiques afin d'aller chercher l'intérêt et les efforts de la part des élèves.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expliquera premièrement le contexte dans lequel l'expérimentation s'est déroulée. Deuxièmement, la démarche de l'intervention comme telle, les méthodes utilisées et les outils choisis pour la collecte de données. Troisièmement, les procédures pour l'analyse des données et la démarche d'analyse des résultats d'intervention.

3.1 Contexte

Mon intervention vise les élèves de troisième cycle du primaire, plus précisément le groupe de cinquième année de l'école où j'enseigne. Je désire travailler avec les élèves en fin de primaire, car ils ont appris beaucoup de vocabulaire au fil des années. Ils ont des cours d'espagnol depuis la prématernelle pour la majorité et c'est souvent dans ces groupes que les activités orales sont plus difficiles. Ils ont appris les mots mais semblent avoir de la difficulté à aller les chercher pour s'en servir. Les ateliers de vocabulaire me permettront d'observer si ceux-ci permettent un accès simplifié au vocabulaire.

L'école dans laquelle j'enseigne est une école primaire, privée et trilingue. L'école fait partie d'un réseau mais possède tout de même une grande liberté quant à la gestion de son établissement. L'anglais y est enseigné comme L2. Les élèves y sont majoritairement francophones mais l'école a adopté le programme *English Language Arts* qui est également enseigné aux des élèves anglophones. Le français y est enseigné comme langue maternelle et l'espagnol, comme L3. Pratiquement tous les élèves sont francophones et vivent dans des contextes familiaux francophones également. Les écoles offrent un programme au préscolaire ainsi qu'au primaire mais le public cible pour mon intervention sera celui du troisième cycle du primaire, plus précisément la cinquième année du primaire.

Le réseau a établi un programme académique à suivre pour l'enseignement de l'espagnol. Ce programme comprend les contenus à enseigner, une progression des

apprentissages ainsi qu'un cadre d'évaluation. Tout en respectant le programme Vision d'espagnol, chaque école est libre de choisir son approche quant à l'enseignement de l'espagnol. L'école où j'enseigne, les élèves n'ont pas de cahiers d'activités en espagnol L3. Une approche par projet est privilégiée et l'utilisation des technologies occupe une grande place dans l'enseignement. En espagnol L3, les élèves ont des feuilles de notes, des livres et ils ont accès à des plateformes en ligne afin de faire des activités de compréhension et des exercices sur les contenus vus en classe. Les projets d'équipes et les discussions occupent une place importante dans mon enseignement.

Les cours d'espagnol L3 sont mis en place dès la prématernelle et le nombre de cours augmentent au fil des niveaux scolaires. En moyenne, au premier cycle, les élèves ont environ deux à trois heures d'espagnol par semaine. Au deuxième cycle les heures montent à trois à quatre heures par semaine et au troisième cycle c'est de quatre à cinq heures par semaine que les élèves ont des cours d'espagnol L3. Les élèves ont un contact qu'on peut qualifier de régulier avec la langue cible tout au long de leur parcours scolaire. C'est pourquoi au troisième cycle du primaire, nous pouvons organiser des activités de débats et de conversation, car les élèves ont habituellement acquis un niveau assez élevé pour participer à de telles activités.

Je connais les élèves du groupe de cinquième année depuis qu'ils sont en deuxième année. J'ai établi une belle relation avec eux et je sens une proximité avec ce groupe. Il y a beaucoup d'entraide; c'est un groupe très participatif, curieux et dynamique. Le groupe est constitué de 27 élèves. Les élèves sont tous francophones. 6 élèves dans le groupe ont des plans d'intervention pour divers besoins particuliers ; trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, dysorthographe et opposition mais tous fonctionnent bien en classe avec les mesures en place. Parfois, je dois ajuster mes activités non pas par soucis de discipline mais plutôt car ils sont trop participatifs ou démontrent trop d'effervescence en classe selon les sujets. Par contre, je savais que c'était un bon groupe à choisir pour mon intervention car, justement, ils sont très participatifs et engagés, je savais qu'ils s'investiraient dans mon projet et fourniraient les efforts nécessaires.

3.2 Démarche de l'intervention

Mon intervention vise à observer l'effet des ateliers de vocabulaire en classe sur la compétence de communication orale des élèves. La démarche est divisée en trois thématiques. J'ai décidé de travailler sur des thématiques que les élèves connaissent déjà et qu'ils ont étudiées dans les années passées. De cette façon, je sais que les mots vus dans le passé sont censés être acquis, mais je veux observer si les élèves sont capables de s'en servir lors d'activités d'expression orale. Je veux observer l'impact des ateliers de vocabulaire sur l'utilisation de ces mots. Les thématiques choisies sont : la nourriture, la ville et les animaux. Ce sont des thèmes qui sont étudiés à partir du premier cycle du primaire et qui sont également révisés au cours du deuxième cycle.

Dans le cas de mes élèves, il est donc important qu'ils comprennent et reconnaissent un mot, de façon orale, avant de pouvoir l'utiliser correctement dans la compétence de l'expression orale. C'est dans ce but précis que les ateliers de vocabulaire de mon intervention seront développés. C'est-à-dire, ces ateliers visent l'apprentissage des mots de vocabulaire ciblés, en dyade ou en groupe et sous forme orale le plus souvent possible. Une fois ces mots appris, les élèves devraient être capable de s'en servir pour les activités de discussion en sous-groupes.

Je m'assurerai à ce que le déroulement de chaque thématique se passe de façon identique. J'ai choisi des semaines sans activités spéciales afin d'avoir les mêmes jours pour chaque étape de l'intervention. Il faut dire que c'est relativement simple à planifier, car le système et l'horaire de l'école fonctionne sur les jours de la semaine et non sur des jours cycle.

Le point principal de l'intervention est les discussions en sous-groupes avec les élèves. Pour chaque thématique, j'ai préparé six questions pour orienter les discussions avec les élèves. Ces questions sont disponibles dans l'annexe 2. Pour deux des thématiques il y avait deux cours d'ateliers sur le vocabulaire avant la discussion; pour l'autre thématique, il n'y avait pas d'ateliers en préparation et nous sommes passés à la discussion directement. Je voulais aborder une thématique, déjà connue des élèves, sans préparation, afin d'observer les différences sur la fluidité à l'oral et l'utilisation des mots

de vocabulaire. La première thématique était la nourriture, nous avons donc passé deux cours à faire des ateliers en classe puis un cours pour la discussion en sous-groupes. Par la suite, nous aborderons le thème des animaux. Pour ce thème, nous n'avons pas fait d'ateliers mais plutôt passé directement aux discussions en sous-groupes. Finalement, la troisième thématique était la ville. Nous avons passés deux cours à faire des ateliers de vocabulaire et un cours pour les discussions en sous-groupes.

3.2.1 Les ateliers

Voici une description de chaque atelier et activité de vocabulaire qui se sont déroulés en classe avant les discussions. Ces ateliers ont eu lieu pour deux des trois thématiques et ils ont suivi la même formule, seulement le contenu des ateliers a été adapté à la thématique. Pour débiter voici un tableau représentant la chronologie des ateliers de vocabulaire.

Tableau 1. Chronologie de l'intervention

Dates	6 mai 2019	9 mai 2019	10 mai 2019	13 mai 2019
<u>Thème</u> La nourriture	<u>Ateliers</u> Thème La nourriture -Cartes Flashcards -Jeu de mémoire -Jeu Plickers	<u>Ateliers</u> Thème La nourriture -Plateforme <i>Mambo</i> -Jeu Bingo	Discussions en sous-groupes Thème La nourriture	<u>Tests de</u> <u>vocabulaire</u> Thème La nourriture
Dates			16 mai 2019	21 mai 2019
<u>Thème</u> Les animaux			Discussions en sous-groupes Thème Les animaux	<u>Tests de</u> <u>vocabulaire</u> Thème Les animaux
Dates	27 mai 2019	30 mai 2019	31 mai 2019	3 juin 2019
<u>Thème</u> La ville	<u>Ateliers</u> Thème La ville -Cartes Flashcards -Jeu de mémoire -Jeu Plickers	<u>Ateliers</u> Thème La ville -Plateforme <i>Mambo</i> -Jeu Bingo	Discussions en sous-groupes Thème La ville	<u>Tests de</u> <u>vocabulaire</u> Thème La ville

Les cartes de type *flashcards*

J'avais plusieurs ensembles de cartes pour former plusieurs équipes de deux. Les cartes étaient différentes mais toutes suivaient le même principe, d'un côté l'image et de l'autre le mot en espagnol (Annexe I). Il y avait également des cartes avec le mot en anglais à l'endos et le mot en espagnol à l'endos. Les élèves en équipe de deux pouvaient se poser les questions à tour de rôle. Lorsqu'il arrivait à identifier le mot, l'élève gagnait la carte; il y avait donc une petite compétition amicale entre les élèves. Les activités avec les cartes de vocabulaire avaient différents buts. Premièrement, elles visaient à activer les connaissances antérieures des élèves tout en faisant une révision, car pour la plupart des mots les élèves les connaissaient, en principe, déjà, car définis par le programme scolaire Vision d'espagnol L3. Selon moi, certains mots semblaient nouveaux pour eux alors ces activités invitaient à l'acquisition de ces nouveaux mots en les associant à une image ou à une traduction. Une fois que les élèves étaient à l'aise avec la majorité des mots, la rapidité d'exécution était visée. D'emblée, les élèves voulaient répondre le plus rapidement possible.

Jeu de mémoire

Les jeux de mémoire fonctionnaient avec les mots ou les images, dépendamment la série choisie. Les élèves devaient retourner la carte, nommer ou lire le mot et trouver la carte identique. Encore une fois, les élèves récoltaient les cartes identiques trouvées et pouvaient alors compétitionner entre eux.

Jeu *Plickers*

Plickers est un jeu interactif qui se joue en ligne. Des cartes, remises aux élèves par l'enseignant en début de partie, sont imprimées à l'avance et contiennent un motif, différent pour chacune, qui permet aux élèves de voter entre quatre choix de réponses. J'avais créé les quiz à l'avance avec les mots de vocabulaire ciblés. Il s'agit d'identifier le bon mot ou de traduire le mot, l'enseignant décide des questions. En fait, *Plickers* est

un site permettant de faire des quiz, sur le vocabulaire dans ce cas-ci, interactifs et validés en temps réel grâce au balayage des cartes à l'aide d'un dispositif comme un téléphone intelligent.

Plateforme *Mambo*

La plateforme *Mambo* est une plateforme pour apprendre et enseigner l'espagnol à laquelle l'école est abonnée dont les élèves ont accès sur leurs tablettes de type *iPad*. Des jeux de vitesse sont disponibles sur la plateforme pour les aider à développer leur rapidité à associer un mot avec une image ou avec un concept. L'enseignant lance le jeu en ligne et les élèves répondent en temps réel sur leur tablette, il s'agit de jeux de rapidité portant sur le vocabulaire. Les élèves voient les résultats après chaque réponse et voient le nombre de points qu'ils accumulent, c'est très dynamique et motivant pour eux. Les questions portent sur les mots de vocabulaire ciblés et demandent de la traduction, de l'association et de l'identification, les questions sont variées et se répètent afin d'encourager l'acquisition.

Bingo

Ce jeu est un classique, les élèves semblent toujours contents de jouer au Bingo. J'avais des cartes de Bingo comprenant seulement des images et je les nommais afin que les élèves puissent les identifier. Les gagnants se méritaient des points au système d'émulation en classe, ce qui les motivait à jouer et à continuer. Le côté compétition a fait en sorte que les élèves ne souhaitaient pas s'aider entre eux car chacun voulait gagner, ce que j'ai apprécié car je voulais que chaque élève fasse l'effort d'associer le mot à l'oral avec l'image.

3.2.2 Les discussions

Les discussions en sous-groupes étaient un élément important de mon intervention car c'est durant cette activité que je pouvais observer le réinvestissement à l'oral des mots de vocabulaire. Pour orienter les discussions, j'avais préparé six questions rédigées en

espagnol pour chaque thématique (Annexe II) et je rencontrais les élèves, à l'extérieur de la classe, en sous-groupes d'environ cinq élèves pendant que le reste des élèves avaient du travail assigné en classe. Chaque élève avait une question entre les mains. Il la lisait, répondait à la question puis les autres élèves y répondaient à tour de rôle. Par exemple, pour la thématique de la nourriture une question était : « ¿Cuál es tu plato favorito y cuáles son los ingredientes? ». Chaque élève répondait en espagnol en décrivant la composition de leur plat préféré : « Mon plat préféré est les tacos avec poulet, salade, tomate et oignons ». Une autre question, avec la thématique des animaux était : « Quels animaux pourrais-tu voir lors d'un safari en Afrique? » Chaque élève pouvait alors nommer environ trois ou quatre animaux qu'ils croiraient voir en Afrique. Souvent, il y avait également des échanges entre les élèves en rapport avec la question lue. Si je voyais que les réponses étaient plutôt courtes, je donnais quelques pistes aux élèves ou orientais les questions vers d'autres avenues pour les aider à partager sur le sujet donné. Lorsque nécessaire, j'utilisais la sixième question afin de les encourager à produire davantage lorsque les échanges étaient courts.

3.3 Test

Suite à l'activité des discussions, les élèves passaient un test en classe pour les trois thématiques. Les ateliers avaient lieu en début et moitié de semaine, sur deux cours, les discussions se déroulaient vers la fin de la semaine sur un cours et le test en classe s'effectuait le lundi de la semaine suivante. Le test avait pour but de vérifier ce que les élèves avaient retenu et si les ateliers préparatoires aidaient à la rétention des mots de vocabulaire. Le test portait sur le vocabulaire de la thématique vue en classe et les élèves les complétaient de façon individuelle. J'ai créé les tests et ils comportaient différentes sections : de la traduction, de l'identification, de l'association et des questions à développement court (Annexe III). Le but principal de ces tests était de vérifier la rétention des mots de vocabulaire à court terme suite aux activités de la semaine précédente.

3.4 Collecte des données

Cette section présente la collecte des données durant l'intervention. Le journal de bord, les enregistrements ainsi que les tests de vocabulaire y sont présentés.

3.4.1 Journal de bord

Afin d'avoir le plus d'informations possibles j'ai tenu, de façon rigoureuse, un journal de bord tout au long de mon intervention. Après chaque cours où se réalisait des activités de l'intervention, je me gardais une heure durant la journée, la période suivante n'étant pas toujours libre, afin de rédiger mon journal de bord. Je prenais soin de noter ce que j'avais observé en classe, ce qui s'était bien passé et ce qui avait moins bien été. Je tentais de décrire le plus fidèlement possible les comportements et attitudes des élèves, les activités, leur motivation, leur perception, leur engagement et plus. Je notais également ce que je souhaitais améliorer dans mes interventions futures afin de m'en servir comme levier pour améliorer mon enseignement. Mon journal de bord me servait également à assurer le suivi quant au développement de mes compétences professionnelles. Les interventions menées dans mon cours se rattachaient souvent à une compétence ciblée. Je m'efforçais à décrire mes actions et les associer aux compétences ciblées en début de projet. Par exemple, durant la mise en place des ateliers en classe, j'ai analysé mes actions en classe en vue du développement de la compétence 5 sur l'évaluation de la progression des apprentissages. J'insérais une rubrique réflexion professionnelle à la fin du journal afin de garder en tête les 4 compétences professionnelles ciblées. Ce journal de bord a aidé à me replonger dans l'environnement de mon intervention afin de procéder à l'analyse de données. Le journal de bord est bénéfique non seulement après l'intervention mais également durant celle-ci. Prendre le temps de me pencher sur mes interventions et d'écrire la journée même des événements m'a grandement aidée à orienter le reste de mes activités; il s'agit d'une prise de conscience en temps réel qui aide l'enseignant à porter un second regard sur son enseignement.

3.4.2 Les enregistrements

Chaque atelier de conversation a été enregistré, de façon vidéo et de façon audio. J'ai enregistré les élèves à l'aide de mon ordinateur portable. Les enregistrements des discussions me permettent d'écouter la fluidité du discours des élèves, de compter les mots de vocabulaire ciblé utilisés et d'observer si utiliser ces mots était facile ou si les élèves semblaient hésiter ou chercher le mot avant de parler. La comparaison des enregistrements permettra d'observer les différences sur l'utilisation du vocabulaire entre les discussions avec ateliers préparatoires et sans ateliers préparatoires. Le but de ces discussions en sous-groupes était de d'observer le réinvestissement du vocabulaire. Je désirais vérifier si les ateliers de vocabulaire avaient un impact sur l'accessibilité, la rétention à court terme ainsi que la fluidité du vocabulaire. Les trois thèmes étaient des thèmes connus par les élèves, étudiés à maintes reprises par les années précédentes. L'observation de ces différences, si applicables, me permettrait de perfectionner mon enseignement de l'espagnol dans le but d'améliorer le développement de la compétence de production orale afin d'aider les élèves à communiquer à l'oral dans la langue cible.

3.4.3 Les tests de vocabulaire

Les tests se sont déroulés de façon individuelle. Le lundi matin suivant les ateliers de vocabulaire et de discussion, les élèves devaient compléter le test (Annexe III). Je ne répondais pas à leurs questions, je voulais qu'ils fassent de leur mieux, de ce qu'ils se souvenaient. J'ai laissé amplement de temps pour que tous puissent compléter à leur rythme, quoique les tests n'étaient pas très complexes. J'ai mentionné aux élèves que je désirais vérifier leur compréhension de la thématique et ce dont ils se souvenaient, de faire de leur mieux. Ces tests permettent d'observer la rétention à court terme des mots du vocabulaire ciblé. Ces tests écrits permettent d'observer la différence entre les types de questions : identification, association, et traduction et également entre les thématiques étudiées. La moyenne des résultats de ces tests aide à observer les difficultés et les

éléments de vocabulaire plus faciles pour les élèves. J'étudie également les similitudes et différences entre les discussions en sous-groupe et les tests de vocabulaire. Les résultats obtenus des discussions dans ateliers de vocabulaire et des tests suite aux ateliers de vocabulaire présenteront des similitudes? Ces tests aident dans l'analyse de mes données afin de rendre de meilleures conclusions de mon intervention.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Dans ce chapitre les résultats de l'intervention seront présentés conjointement à son analyse. Tout d'abord il y aura une description des méthodes d'analyse ainsi que de la façon dont les résultats ont été compilés. Par la suite j'aborderai les attentes que j'avais face à mon intervention, ce que je m'attendais à observer de la part des élèves. Ensuite, les résultats et observations des ateliers de discussions seront commentés suivis des résultats des tests de rétention du vocabulaire. Également, je désirais faire un comparatif entre mes attentes et les résultats observés. Ce chapitre se terminera avec les pistes d'amélioration de l'intervention ainsi que les intégrations possibles d'une telle intervention dans un cadre pédagogique.

4.1 Méthodes d'analyse et compilation des résultats

Les discussions

Les élèves semblaient intéressés à participer et motivés par l'activité. Ils semblaient aimer le côté en petit groupe à l'extérieur du local, une belle complicité s'est installée. Dans l'ordre chronologique de l'intervention, les discussions en sous-groupes suivaient les ateliers préparatoires de vocabulaire en classe. Ces discussions avaient lieu, le vendredi suivant les cours d'ateliers en classe et se déroulaient en sous-groupes de quatre ou cinq élèves à l'extérieur de la classe. Chaque élève devait répondre à une question et discutait des questions. Les élèves semblaient intéressés à participer et motivés par l'activité. Ils semblaient aimer le côté en petit groupe à l'extérieur du local, une belle complicité s'est installée. Les questions portaient sur la thématique du cours et ciblaient les mots de vocabulaire vus lors des ateliers préparatoires. Les discussions duraient de six à sept minutes environ par équipe et elles étaient enregistrées afin de compiler les

observations et résultats par la suite. Aux fins de traitement des données, j'ai réécouté chaque discussion. J'ai créé deux catégories qui me permettraient de compiler les résultats. Les catégories sont éléments connus et inconnus. Chaque fois qu'un élève mentionnait un mot de vocabulaire ciblé dans sa réponse, je le comptais dans *éléments connus*. D'un autre côté, chaque fois qu'un élève n'arrivait pas à nommer un mot ciblé, qu'il avait recours au français ou à l'anglais pour nommer car l'élève n'arrivait pas à nommer l'élément de la thématique en espagnol, je le comptais dans *éléments inconnus*. Lorsque je constatais que les élèves semblaient manquer d'inspiration ou avaient des réponses trop courtes, je donnais des pistes pour orienter la discussion vers d'autres mots rattachés à la thématique pour observer si les élèves avaient accès à ces mots. Par la suite, j'ai pu élaborer un tableau dans lequel j'ai compilé les éléments connus et inconnus par équipe et par thématique. Ce tableau m'a permis de faire un total des éléments mentionnés durant les discussions se rapportant au vocabulaire ciblé et également de les mettre en comparaison en calculant les pourcentages et rapport de chaque catégorie. (Les tableaux sont présentés à la section 4.3 de ce chapitre.)

Les tests de vocabulaire

Le lundi suivant les ateliers, les élèves complètent un test qui sert à valider la rétention à court terme du vocabulaire vu durant la semaine précédente. Les tests comportaient différentes sections : une section dans laquelle les élèves devaient écrire le mot correspondant à l'image, une section dans laquelle ils devaient traduire des mots du français vers l'espagnol et finalement une section dans laquelle les élèves devaient répondre à des questions à court développement. Les tests étaient donnés en classe et complétés de façon individuelle et sans aide. La correction de ces tests permettra de valider les connaissances des élèves également d'observer s'il y a différence ou en terme de rémission rétention des mots ciblés entre les tests complétés avec et sans ateliers préparatoires. Lorsque j'ai créé le premier test, je ne me suis pas beaucoup questionné sur la pondération mais je me suis rendue compte qu'il était un peu trop long et j'ai décidé d'y aller de façon égale pour les deux autres derniers afin d'avoir des résultats davantage

comparables. La structure des trois tests est la même excepté que le premier comporte davantage d'éléments de questions, mais pas d'éléments nouveaux. Tous les résultats des tests ont été ramenés en pourcentage et les moyennes calculées afin d'obtenir un meilleur comparatif. Le premier test, celui sur la nourriture, était comptabilisé sur 37 points, les deux autres sur 25 points.

Journal de bord

Durant la correction des tests et l'analyse des discussions, la relecture de mon journal de bord m'a grandement aidée à me replonger dans le contexte et l'atmosphère de chaque cours portant sur l'intervention. J'avais pris la peine d'écrire mes impressions et mes observations après chaque activité vécue en classe. Les ateliers, les discussions ainsi que les tests y sont décrits. Également, j'ai pris le temps de noter ce qui me semblait être les difficultés et les points forts des élèves durant ces activités. Ces observations ne peuvent pas être comptabilisés au niveau des notes des tests ni des éléments mentionnés dans les conversations, mais elles aideront à porter mon jugement face à mon intervention en me permettant de revivre chaque classe.

4.2 Attentes

Comme j'enseigne l'espagnol au primaire pour le réseau des écoles Vision depuis quelques années déjà, j'avais plusieurs attentes face à mon intervention d'autant plus que c'était la première fois que j'en menais une en classe. Par contre, je n'entretenais pas la pensée magique de penser que les notions vues dans les années passées seraient maîtrisées par tous les élèves. Je sais bien que les élèves ne se souviennent pas de tous le contenu étudié malgré le fait que ces thématiques sont vues à plusieurs reprises depuis la maternelle. L'espagnol est la troisième langue enseignée à l'école et l'école veut que les cours soient ludiques et axés sur la conversation. Les élèves travaillent fort et les cours sont bien planifiés mais, sans vouloir enlever du sérieux à l'enseignement, je ne crois pas que les élèves y travaillent de façon aussi acharnée qu'en français ou en mathématiques,

par exemple. Je crois que c'est peut-être une raison pour laquelle il y a toujours quelques lacunes en vocabulaire au troisième cycle du primaire.

En me basant sur mon expérience en enseignement, je m'attendais à observer des effets positifs des ateliers préparatoires de vocabulaire sur la compétence à l'oral des élèves. Je ne l'avais pas mesuré par le passé, mais j'avais la croyance que ces ateliers les aideraient à prendre des risques, car la préparation a toujours aidé mes élèves par le passé. Mes attentes principales étaient d'observer une différence majeure dans la compétence orale en permettant aux élèves de se préparer davantage aux discussions. J'espérais observer des effets bénéfiques des ateliers de vocabulaire sur la compétence orale en général durant les activités de discussion. Quant à l'activité de discussion qui ne comportait pas d'ateliers préparatoires de vocabulaire, je considérais la thématique très facile : les animaux. Cette thématique est étudiée dès la maternelle et revient souvent au cours du primaire. Je m'attendais à ce que les élèves la maîtrisent assez bien. Je m'attendais à voir des résultats plus élevés dans les tests diagnostiques de vocabulaire. Également, je m'attendais à ce que les élèves soient capables de nommer davantage d'éléments lors des conversations portant sur la thématique des animaux, soit celle sans préparation.

Pour ce qui est des ateliers préparatoires de vocabulaire, je m'attendais à obtenir une participation élevée des élèves. Connaissant ce groupe depuis quelques années, je m'attendais à ce que ces élèves s'engagent et participent bien aux activités sur le vocabulaire, et c'est exactement ce qui s'est passé. Les élèves étaient motivés et ont bien participé aux ateliers, ce qui a rendu l'intervention agréable à mener et motivante pour eux ainsi que pour moi-même. Je les ai vu travailler avec sérieux dans les jeux et ateliers proposés. De cette façon, j'ai cru que les résultats seraient davantage sérieux, car j'avais l'impression qu'ils s'étaient engagés avec sérieux dans les ateliers de l'intervention, ainsi que dans les discussions et les tests de vocabulaire. J'ai senti un effort soutenu tout au long du processus.

4.3 Résultats

Cette section présente les résultats de l'intervention. Il s'agit des résultats des ateliers de discussion et des tests de vocabulaire.

Ateliers de discussion

Tout d'abord, comme mentionné, j'étais satisfaite de la participation des élèves lors des ateliers de discussion. Selon ce que j'ai observé en classe, ils ont bien participé et ils apportaient des éléments aux réponses de leurs camarades de classe. Les discussions étaient interactives et animées, car chacun participait et ajoutait de l'information aux réponses des autres. Comme expliqué auparavant dans ce chapitre, chaque discussion a été enregistrée donc j'ai pu les écouter à nouveau afin de compiler les résultats. Chaque fois qu'un mot de vocabulaire de la catégorie ciblée était nommé, il était comptabilisé dans les éléments connus. Lorsque les élèves avaient recours au français ou à l'anglais pour s'exprimer ou encore n'arrivaient pas à répondre à une question, car ils ne connaissaient pas le mot demandé en espagnol, le mot était comptabilisé dans élément inconnu. À la page suivante se retrouve le tableau récapitulatif des résultats des ateliers de discussion portant sur les trois thématiques étudiées. Le tableau présente les éléments connus et inconnus de chaque équipe, le total des éléments de la discussion, la moyenne de chaque catégorie, le rapport des éléments connus sur les éléments inconnus ainsi que le pourcentage correspondant à chaque catégorie.

Le tableau 2 montre les résultats de la catégorie *sans atelier* de préparation présente un pourcentage plus haut d'éléments inconnus en comparaison avec les deux autres catégories dans lesquelles les élèves ont eu accès à des ateliers de vocabulaire. Les discussions sur les animaux qui selon moi devait être la thématique la plus simple présentent 43% d'éléments inconnus pour seulement 57% d'éléments connus. Les discussions sur la nourriture présentent un pourcentage de 74% d'éléments connus pour 26% d'éléments inconnus et finalement pour la thématique sur la ville, qui selon moi était la plus complexe car les élèves semblent l'utiliser moins au quotidien, les discussions

présentent 81% d'éléments connus pour seulement 17% d'éléments inconnus. Je ne m'attendais pas à ce que les élèves soient si fluides avec ce dernier vocabulaire, car il étudié un peu plus tard dans le parcours du primaire et semble revenir moins régulièrement dans les activités. J'observe également à travers ces résultats que les ateliers préparatoires de vocabulaire semblent effectivement aider à la compétence d'expression orale, car les élèves avaient accès à davantage de mots se rapportant à la thématique. Toutefois, en me référant au journal de bord, les élèves avaient plus facilement accès à ces mots, ils étaient capables de les utiliser dans les discussions. Les discussions qui suivaient les ateliers de vocabulaire présentaient moins de mots dans la catégorie éléments inconnus de la part des élèves, ils semblaient plus à l'aise de s'exprimer et de prendre des risques. Les réponses semblaient plus spontanées et davantage développées.

Tableau 2. Compilation des résultats – Ateliers de discussion (nombre d'éléments connus et inconnus par thèmes et par équipes)

Comida (avec ateliers de vocabulaire)		Animales (sans atelier de vocabulaire)		Ciudad (avec ateliers de vocabulaire)	
Total des éléments nommés en espagnol ou autre langue	117	Total des éléments nommés en espagnol ou autre langue	151	Total des éléments nommés en espagnol ou autre langue	140
Total éléments connus en espagnol	86	Total éléments connus en espagnol	86	Total éléments connus en espagnol	114
Total éléments inconnus	31	Total éléments inconnus	65	Total éléments inconnus	26
Moyenne éléments connus en espagnol	14	Moyenne éléments connus en espagnol	14	Moyenne éléments connus en espagnol	19
Moyenne éléments inconnus	5	Moyenne éléments inconnus	11	Moyenne éléments inconnus	4
% connus en espagnol	74%	% connus en espagnol	57%	% connus en espagnol	81%
% inconnus	26%	% inconnus	43%	% inconnus	17%
Rapport connus/inconnus	2,8	Rapport connus/inconnus	1,3	Rapport connus/inconnus	4,4

Tests de vocabulaire

Comme mentionné dans un autre chapitre, les tests de vocabulaire m'ont permis de vérifier la rétention à court terme du vocabulaire ciblé pour chacune des thématiques

vues en classe. Ces tests me permettent ainsi d'observer si la préparation en classe via les ateliers de vocabulaire favorise la rétention du vocabulaire. Également, aucune de ces trois thématiques n'était nouvelle pour les élèves, les trois ayant été étudiées par les années passées. Le tableau 2 (ci-dessous) représente les résultats obtenus à ces tests.

Tableau 3. Compilation des résultats – Tests de vocabulaire

	<u>Comida /37</u>	<u>/100</u>	<u>Animales /25</u>	<u>/100</u>	<u>Ciudad /25</u>	<u>/100</u>
	Avec ateliers		Sans atelier		Avec ateliers	
Moyenne	24,4	66%	11,0	44%	13,9	56%

Le tableau 2 montre que les ateliers en classe favorisent la rétention du vocabulaire (moyenne 1= 66% et moyenne 3= 56%) en comparativement à sans atelier (moyenne 2=44%). Bref, les moyennes pour les tests pour lesquelles les élèves ont vécu des ateliers en classe sont plus élevées que la moyenne pour le test sans atelier de vocabulaire. Ce qui me surprend encore une fois est la moyenne du test portant sur la ville, elle est plus élevée que ce que j'aurais cru. Également, j'observe que la moyenne pour le test sur la nourriture est la plus haute est c'est un peu ce à quoi je m'attendais. C'est une thématique relativement simple et j'espérais que les ateliers réactiveraient bien les connaissances antérieures et favoriseraient la rétention du vocabulaire c'est effectivement ce qui s'est passé. C'est en lien avec le développement de la compétence professionnelle 3, la conception de situations d'enseignement-apprentissage, plus précisément la composante 3.5 sur le choix des approches didactiques.

Attentes et résultats

Comme mentionné plus tôt lors de ce chapitre, me basant sur mon expérience antérieure en enseignement, j'avais plusieurs attentes face à mon intervention. Je m'attendais à observer des effets bénéfiques des ateliers préparatoires de vocabulaire sur la compétence d'expression orale en espagnol. Je m'attendais à ce que ces effets se manifestent sur le réinvestissement du vocabulaire lors d'activités orales. En fait, j'espérais que mon intervention aide les élèves à faire des productions davantage élaborées

et fluides à l'oral. Les résultats m'aident à repenser à mon enseignement afin d'aider les élèves à acquérir le vocabulaire, favoriser la rétention du vocabulaire et surtout le réinvestir à l'oral. Nous voulons toujours, en tant qu'enseignant, aider nos élèves à progresser et, dans mon cas, à communiquer dans la L2 de façon autonome.

Tout d'abord je dois dire que je suis assez satisfaite des résultats obtenus durant cette intervention. Étant la première que je menais, je ne savais pas à quel point les résultats seraient observables et comment ils parleraient. À travers les deux résultats que j'ai obtenus c'est-à-dire les discussions ainsi que les tests de vocabulaire, je peux observer une tendance qui se dessine me permettant de porter un meilleur jugement face aux productions des élèves ainsi que sur la nature même de l'intervention.

La thématique des animaux, qui était la plus facile selon moi car elle est vue depuis plusieurs années et semble revenir régulièrement dans les projets, n'a pas été réussie comme je le croyais. J'avais choisi cette thématique pour celle sans ateliers préparatoires de vocabulaire, car je ne croyais pas qu'elle pourrait représenter un défi pour les élèves. Pour commencer, les ateliers de discussion ne m'ont pas permis de voir que ce vocabulaire était acquis et réinvesti pour les élèves. Il y avait encore beaucoup d'hésitations et les élèves avaient plus souvent recours à l'anglais ou au français pour nommer l'animal dont il voulait parler. Durant ces discussions, sur 151 éléments total, 65 sont comptabilisés comme inconnus. La moyenne des équipes est de 14 éléments connus en comparaison avec 11 éléments inconnus. La même chose se passe lors du test de vocabulaire, je croyais que ce serait plutôt facile pour les élèves de compléter ce test. La moyenne est seulement de 11/25, soit 44%. Je m'attendais à voir des résultats plus élevés pour ces deux activités, tenant compte également que les élèves étaient familiers avec la structure des discussions en sous-groupe ainsi qu'avec celle du test. De plus, la thématique des animaux étant la deuxième travaillée, ils avaient donc déjà vécu une situation similaire la semaine précédente.

Les deux autres thématiques la nourriture et la ville, étaient composées d'ateliers préparatoires de vocabulaire. Je m'attendais à ce que les résultats soient plutôt élevés dans les deux activités évaluées, surtout pour celles concernant la nourriture car, cette

thématique est plutôt facile pour les élèves et surtout étudiée depuis longtemps, tout comme les animaux. Les résultats de la discussion sur la nourriture ont reflété ce à quoi je m'attendais, c'est-à-dire que les résultats sont plutôt élevés. Durant les discussions, 86 éléments connus furent nommés, tout comme durant les discussions sur les animaux. Par contre, seulement 31 éléments ont été identifiés comme inconnus en comparaison avec 65 pour les animaux. Les résultats des tests de vocabulaire sur la nourriture rencontrent mes attentes, quoique je croyais que les résultats auraient été un peu plus élevés. La moyenne est de 66%, soit de 24,4/37, il s'agit de la moyenne la plus haute des trois tests de vocabulaire.

Les résultats des activités sur la thématique de la ville sont élevés en comparaison avec les 2 thématiques. Pour ce qui est des discussions, les élèves ont identifié 114 éléments pour seulement 26 éléments inconnus, ce qui est élevé pour le vocabulaire qui était le plus complexe et le moins étudié à travers le parcours scolaire dans les trois thématiques. Le rapport éléments connus/éléments inconnus est de 4,4. Les pourcentages correspondants sont donc de 81% pour les éléments connus et 17% pour les éléments inconnus. Ces résultats m'indiquent que les élèves semblent avoir bien acquis le vocabulaire ciblé et semblent capables de le réinvestir lors d'activités orales. Pour ce qui est des résultats des tests de vocabulaire, ils se classent en deuxième position avec une moyenne de 56% (13,9/25 points).

Pour conclure cette section du chapitre, je dois dire que je suis satisfaite des résultats que j'ai pu obtenir au cours de cette intervention. Les activités sans ateliers préparatoires montrent des résultats de rétention du vocabulaire plus bas en comparaison avec celles avec ateliers préparatoires avant les tests de vocabulaire. Je suis satisfaite de ces observations, car elles m'indiquent que les élèves peuvent bonifier le développement de leur compétence orale avec de la préparation et des ateliers en classe, et ce sur une période de temps relativement courte. Je suis consciente que l'intervention ne soit pas la clé à toutes les facettes de la problématique, mais observer une différence et une tendance entre la préparation, la rétention et le réinvestissement du vocabulaire m'aidera et me

guidera dans l'enseignement de celui-ci. Clairement, les ateliers préparatoires de vocabulaire aident les élèves à réinvestir le vocabulaire ciblé. Ma réflexion évolue tout en gardant en tête les compétences professionnelles 3 et 11. La compétence 3 sur la conception d'activité ainsi que la 11 sur la réflexion et la démarche professionnelle. Je comprends maintenant l'importance des ateliers et doit l'intégrer dans ma démarche de planification.

4.4 Pistes d'amélioration et intégration dans l'enseignement

Comme mentionné auparavant dans cet essai, il s'agit de ma première expérimentation menée en classe afin de tenter d'apporter des éléments de réponse à une problématique. Je suis tout de même satisfaite de l'intervention, par contre je suis pleinement consciente que des améliorations pourraient être apportées afin d'obtenir de meilleurs résultats. J'aimerais mener à nouveau une telle intervention mais le faire avec des thématiques nouvelles pour les élèves, avec du contenu nouveau afin de voir si la différence entre les résultats de cette intervention et de la nouvelle serait plus grande ou moindre. Également, je crois qu'une telle intervention pourrait être pertinente afin d'observer ce que Waring (1997) mentionne au sujet des *semantic sets*. À savoir apprendre le vocabulaire par champs sémantiques demande plus d'efforts à l'apprenant que par thématique générale. Par exemple, apprendre le vocabulaire des vêtements dans une même leçon serait plus difficile que de l'intégrer à une thématique plus générale, par exemple : au magasin ou séance de magasinage dans laquelle le vocabulaire des vêtements, des chiffres et des formules de politesse pourrait se côtoyer. Ce genre de thématique rendrait l'apprentissage du vocabulaire plus facile pour les apprenants et une expérimentation comme celle vécue dans ma classe pourrait être un contexte approprié pour observer un tel phénomène. Également, si je devais refaire l'intervention, j'aimerais élaborer des tests de vocabulaire davantage similaires que ceux présentés aux élèves. Il serait important que les trois tests comportent la même pondération afin d'être plus représentatifs des connaissances des élèves.

Quant aux pistes d'intégration dans l'enseignement, cette expérimentation m'en apprend beaucoup sur l'enseignement et l'acquisition du vocabulaire. J'ai parfois l'habitude de faire des débats en classe, mais avec l'intervention vécue, je m'aperçois qu'une bonne préparation en classe aiderait grandement les élèves à partager ainsi qu'à communiquer à l'oral en espagnol. Lors des discussions précédées des ateliers préparatoires, les élèves semblaient plus à l'aise de parler et semblaient prendre la parole de façon plus spontanée, et c'est exactement ce que je recherche comme production à l'oral chez mes élèves. De faire des ateliers ciblés sur la thématique en cours aiderait beaucoup, à la progression des élèves pour la compétence d'expression orale. Dans ce même ordre d'idée, je constate que le travail par ateliers en classe semble très profitable pour les élèves. Cette pratique s'inscrit déjà dans la philosophie de mon milieu de travail et est déjà intégrée à nos pratiques pédagogiques, mais j'apprécie avoir pu l'observer à travers mon intervention. Les élèves sont engagés et motivés lorsqu'ils travaillent en ateliers, ce qui semble rendre les apprentissages davantage faciles pour eux. Mon intervention me rappelle ainsi l'importance de considérer cette pratique pédagogique dans mes cours et de la réinventer d'une certaine manière en diversifiant les ateliers et en créant de nouveaux ateliers.

CHAPITRE 5

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS

Il est primordial de se questionner et de prendre un peu de recul suite à un tel projet. À cet effet, ce dernier chapitre présente une synthèse et les conclusions de mon intervention réalisée dans le cadre de mon essai. Pour commencer, un regard critique sur le projet sera présenté. Cette partie traitera du but de l'intervention, de l'intervention, de l'analyse des résultats ainsi que de la solution apportée à la problématique. Les connaissances générées par l'essai ainsi que le développement des compétences professionnelles suivront. Par la suite, les limites de l'essai et de l'intervention seront présentées et finalement une conclusion personnelle terminera ce dernier chapitre.

5.1 Regard critique sur le projet

Cette partie présente un regard critique sur l'intervention complète, de sa planification à sa réalisation sans oublier les pistes de solution, l'analyse des résultats ainsi que les connaissances générées.

But de l'intervention

L'intervention avait pour but d'aider les élèves à réinvestir le vocabulaire lors d'activités ciblant le développement de la compétence d'expression orale en espagnol. Tout en développant le projet, le vocabulaire a pris un rôle très important dans l'intervention, car j'ai supposé que l'accès au vocabulaire pouvait être un facteur qui freine les élèves dans l'expression orale. Le but de l'intervention est alors devenu le développement de la compétence d'expression orale et l'observation des ateliers de vocabulaire sur le développement de celle-ci. Je ne dirais pas que le but de mon projet a changé mais plutôt qu'il s'est adapté suite aux lectures d'articles scientifiques ainsi que suite à une réflexion sur la réalité en classe lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral en L2.

Le vocabulaire est ainsi devenu un élément important dans l'expérimentation car, en lisant et en observant mes élèves tenter de parler la L2 en classe, j'ai décidé d'explorer ce côté du problème. Le but de l'intervention fut d'abord d'aider les élèves à développer la compétence d'expression orale et de trouver des contextes favorisant la rétention et le réinvestissement du vocabulaire, élément majeur dans le développement de la communication en L2.

Intervention

Je dois dire que l'intervention s'est très bien déroulée, mieux que ce à quoi je m'attendais. Les élèves se sont bien impliqués et je me sentais préparée pour mener une telle intervention en classe. Je crois avoir été capable de bien cibler les besoins des élèves pour réaliser l'intervention et je suis satisfaite de l'organisation et du déroulement de l'intervention. Pour les ateliers préparatoires de vocabulaire en classe, j'avais beaucoup de matériel et je n'ai pas senti que les élèves tournaient en rond ou semblaient perdre leur temps. J'ai pu réaliser qu'une bonne préparation aide grandement au bon déroulement des activités. Comme le mentionne d'ailleurs la composante 3.3, de la compétence professionnelle 3, qui porte sur la planification des séquences d'enseignement. Étant donné que je savais la direction que je devais prendre, les explications semblaient claires et précises, les élèves semblaient se sentir rassurés et bien encadrés, ce qui créa moins de questions et d'interrogations et qui les aida à s'impliquer dans le projet. Par contre, je suis consciente que l'intervention en soi peut paraître simple pour résoudre une telle problématique. Je désirais être capable d'observer les élèves en action et d'observer des contextes favorables pour l'expression orale. À partir de ces observations, je pourrai explorer davantage l'introduction du vocabulaire dans les ateliers avant une tâche réalisée à l'oral par les élèves. Je désirais un point de départ qui me permettrait d'avoir des observations simples et claires pour m'en inspirer pour mes leçons en classe de L2 par la suite.

Analyse des résultats

Comme mentionné, je crois que l'intervention en soi était plutôt simple, c'est pourquoi je crois que l'analyse des résultats peut sembler primaire. Par contre, je suis satisfaite de pouvoir observer le phénomène que j'avais escompté. Effectivement, dans les discussions réalisées après les ateliers préparatoires de vocabulaire, les élèves semblent plus à l'aise et semblent avoir plus de fluidité lorsqu'ils prennent la parole. La préparation facilite l'accès au vocabulaire qui aide les élèves à s'exprimer en leur donnant confiance, car ils ont plus de moyens pour produire un discours oral. L'analyse des résultats de l'intervention me rappellent que l'approche par ateliers est efficace en classe et de ne pas la négliger lorsque du nouveau contenu est vu ou encore révisé. Je crois que le fait de s'amuser et de varier les activités dans les ateliers aide les élèves à s'engager, car ce sont des cours dynamiques qui permet de bouger tout en apprenant. L'analyse des résultats montre l'efficacité des ateliers en classe et également leur effet sur la rétention du vocabulaire. Je suis pleinement consciente que le vocabulaire est frais dans la tête des élèves, car ils l'ont travaillé les cours précédents en classe. À cet effet, j'ai pu observer que l'activation des connaissances antérieures aide grandement au réinvestissement de celles-ci.

Solution à la problématique

Cette intervention avait pour but d'aider les élèves à développer la compétence d'expression orale en L2, soit en espagnol dans ce cas-ci. Développer l'expression orale représente un défi de taille en classe de L2; il s'agit d'une problématique qui revient souvent, et ce, dans différents contextes. Dès le départ, je savais que résoudre cette problématique serait un défi de taille. C'est pourquoi j'ai décidé de me concentrer sur le vocabulaire comme piste de solution dans le développement de cette compétence. Je dois dire que ce que le vocabulaire semble avoir apporté me satisfait et m'étonne. Je suis contente d'observer une différence dans les différents contextes avec ou sans atelier et je suis satisfaite de voir que l'acquisition et la révision du vocabulaire sont de bonnes pistes

quant à la résolution de la problématique portant sur le développement de la compétence d'expression orale, soit parler en classe de L2.

Connaissances générées et développement professionnel

Comme mentionné dans ce chapitre, démontre l'efficacité des ateliers en classe. Nous les intégrons régulièrement mais parfois oublions leurs bienfaits. J'apprécie grandement pouvoir observer le travail des ateliers en classe et observer à chaque fois à quel point les élèves sont impliqués lors de la réalisation de ceux-ci. Il est certain que l'enseignant doit s'assurer d'avoir de bons ateliers variés qui suscitent l'intérêt chez les élèves, ce qui peut représenter une tâche plus grande dans la planification de ceux-ci mais qui bonifie la progression des élèves. Comme l'explique la composante 3.5 de la compétence professionnelle 3, portant sur le choix des approches didactiques afin d'assurer le développement des compétences visées. L'enseignant doit ainsi prendre en considération de varier ses approches pédagogiques afin de répondre aux besoins des apprenants.

5.2 Limites de l'essai

Cet essai a été conçu dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'espagnol au secondaire, et comporte des limites. La première limite que l'essai présente est la simplicité de l'intervention. Cette limite peut être observée comme une force également, car elle me permet de bien observer ce qui se passe durant l'intervention. Je dois avouer que j'avais quelques craintes de me perdre dans une intervention trop complexe, c'est pourquoi j'ai voulu mener une intervention plus simple, mais bien le faire. Également, le fait que les élèves connaissaient déjà les trois thématiques de vocabulaire ne permet pas d'observer le phénomène dans sa totalité. Avoir eu trois thématiques différentes et nouvelles pour les élèves m'aurait peut-être permis d'observer ce phénomène à un autre niveau. Par contre, je crois que les élèves auraient eu besoin davantage de temps afin d'accéder au stade des discussions avec du nouveau vocabulaire. Une autre limite du

projet est que la compétence d'expression orale des élèves a été mesurée dans un cadre plutôt restreint. Les élèves devaient répondre à des questions plutôt fermées qui encadraient le sujet de la discussion. Les observations de la compétence d'expression orale ne se sont pas faites dans un contexte de débat, plus large, où les élèves doivent partager des idées plus larges et des opinions. Pour ces raisons, les observations recueillies présentent une amélioration quant à l'expression orale, mais je ne peux pas dire si ces améliorations seraient également observables dans un contexte de conversation plus large et plus général. Par contre, une telle intervention aurait dû se dérouler sur une plus grande période de temps afin de produire davantage d'observations.

5.3 Conclusion personnelle et professionnelle

Depuis le début de mon parcours de maîtrise, je songe à mon sujet d'essai et j'observe ma pratique pour cibler un thème d'essai qui m'aidera dans ma profession. Plusieurs idées et problématiques ont fait surface, mais les sujets qui traitaient de la compétence orale m'interpelaient toujours davantage. J'ai toujours voulu aider mes élèves à parler en espagnol; la communication est au centre de mon enseignement et je désire qu'ils puissent partager avec d'autres cultures et apprendre sur le monde. Selon moi, parler une autre langue c'est s'ouvrir sur une panoplie d'autres cultures et s'enrichir tout en apprenant. C'est pourquoi j'ai voulu travailler sur un sujet qui traite directement avec la communication. Tout en faisant mes recherches, j'ai constaté que l'acquisition du vocabulaire était en quelque sorte une porte d'entrée vers la communication et c'est également un enseignement qui revient régulièrement dans mes classes d'espagnol L2. C'est pourquoi travailler l'acquisition et le réinvestissement du vocabulaire dans des activités orales devenait pertinent pour moi en tant qu'enseignante. Je suis satisfaite de ce que ce projet m'a enseigné. D'une part, il y a toutes les recherches recensées dans cet essai incluant les connaissances générées par l'intervention alors que, d'autre part, il y a également eu beaucoup de réflexions de ma part en tant qu'enseignante. Les lectures et l'intervention permettaient de me questionner sur ma pratique et d'y apporter des

changements et des ajustements suite à lecture de divers articles scientifiques. Non seulement ce projet mais aussi l'ensemble de mon parcours dans cette maîtrise aura fait de moi une meilleure enseignante qui, selon moi, est plus alerte et davantage à l'écoute de ses élèves et de ses pratiques en classe.

J'ai pu, grâce à mon intervention développer plusieurs compétences, dont des compétences professionnelles en enseignement. La compétence 3, *concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*, mentionnée en début d'essai, était une partie intégrante du projet, car le développement de ces ateliers visait directement la compétence orale. Également le projet m'a permis de développer davantage la compétence 5, *évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*. À travers l'analyse des résultats, j'ai pu observer et comparer la progression des élèves. Finalement, la compétence 11, *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*, fut grandement développée car l'élaboration du projet et la rédaction de l'essai. Le projet et l'essai m'ont permis de me questionner et de mener une profonde réflexion sur ma profession ainsi que sur mes pratiques. Je me sens, aujourd'hui, mieux outillée pour enseigner ainsi que pour répondre aux besoins de mes élèves.

En terminant, ce projet m'a permis d'observer que, de fait les ateliers préparatoires de vocabulaire permettaient aux élèves de progresser dans le développement de la compétence d'expression orale en espagnol, langue seconde. La progression s'observe par une meilleure fluidité et spontanéité lors des discussions en sous-groupe. Les ateliers permettent aux élèves d'accéder à une meilleure rétention du vocabulaire qui leur permet un meilleur réinvestissement lors des activités d'expression orale ainsi que lors de tests diagnostiques de vocabulaire. L'accès au vocabulaire est bonifié par les ateliers préparatoires vécus en classe.

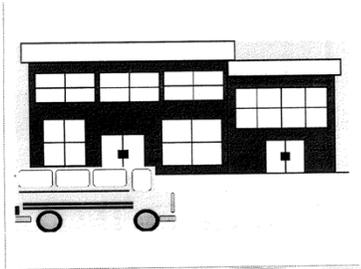
RÉFÉRENCES

- Armand, F. & Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, 175, 48–51.
- Barcroft, J., Sunderman, G., & Schmitt, N. (2011). Lexis. In *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 591-603). Routledge.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4^e éd.). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- David, J. (2000). Le lexique et son acquisition: aspects cognitifs et linguistiques. *Le Français aujourd'hui*, 131, 31-41.
- David, J. (2003). Construction du lexique et acquisition de la lecture. *Langage & Pratiques*, 31, 61-74.
- Davies, M. (2005). Vocabulary range and text coverage: Insights from the forthcoming Routledge frequency dictionary of Spanish. In *Selected proceedings of the 7th Hispanic linguistics symposium* (pp. 106-115). Somerville, MA: Cascadilla.
- Hilton, H. (2002). Modèles de l'acquisition lexicale en L2: où en sommes-nous?. *ASp. la revue du GERAS*, (35-36), 201-217.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61, 355-382.
- Horst, M. (2016). What do we know about the best practices for teaching vocabulary? Série *Ask an Expert*, *Canadian Modern Language Journal*.
- Horst, M., Cobb, T., & Nicolae, I. (2005). Expanding academic vocabulary with a collaborative on-line database. *Language Learning and Technology*, 9, 90-110.
- Krashen, S. D. (1982). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (1981). *Principales and Practice in Second Language Acquisition*.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York, McGraw-Hill

- Larousse. (s. d.). Vocabulaire. Dans Dictionnaire en ligne. Consulté le 4 mars 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vocabulaire/82342>
- Long, M. H. (2017). Interaction in L2 Classrooms. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2007). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nation, P. (2000). Learning vocabulary in lexical sets: Dangers and guidelines. *TESOL journal*, 9(2), 6-10.
- Nation, I. S. P. (2013). Cambridge applied linguistics: *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63, 1: 59-82.
- Nation, I.S.P. (2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*, Boston: Heinle Cengage Learning.
- Puren, C., & Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international.
- Réseau des écoles Vision MFV, (2012). *Programme Réseau Vision Espagnol*. École trilingue Vision
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*, 97, 114.
- Szudarski, P. (2017). Learning and Teaching L2 Collocations: Insights from Research. *TESL Canada Journal*, 34(3), 205-216.
- Waring, R. 1997. The negative effects of learning words in semantic sets: a replication. *System*, 25, 2: 261-274.
- Webb, S. 2002. *Investigating the effects of learning tasks on vocabulary knowledge*. PhD thesis, Victoria University of Wellington.
- White, J. L., & Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: teachable and useful. *Language Awareness*, 21 (1-2), 181-196.

ANNEXE 1

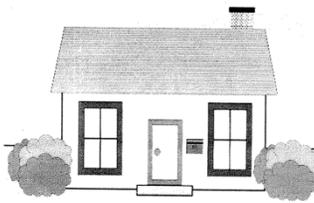
CARTES DE TYPE FLASHCARDS



la escuela



el parque



la casa

<p>ALIMENTS • FOOD</p> <p>SEL ET POIVRE</p>  <p>SALT AND PEPPER</p>	<p>ALIMENTS • FOOD</p> <p>CITRON</p>  <p>LEMON</p>	<p>ALIMENTS • FOOD</p> <p>FRAMBOISE</p>  <p>RASPBERRY</p>
<p>LA et / and LA</p> <p>SAL Y PIMIENTA</p> <p>F sal i pi-miènn-ta</p> <p>E sahl ee</p> <p>pee-mee-en-tah</p>	<p>EL / UN</p> <p>LIMÓN</p> <p>F li-monn</p> <p>E lee-mohn</p>	<p>LA / UNA</p> <p>FRAMBUESA</p> <p>F framm-boué-ssa</p> <p>E frahm-bway-sah</p>

agua	
azúcar	
pan	

<p>TRAVEL</p> <p>highway</p> <p>188</p>	<p>el avión</p> <p>noun</p> <p>197</p>
<p>TRAVEL</p> <p>boat</p> <p>179</p>	<p>el barco</p> <p>noun</p> <p>179</p>
<p>TRAVEL</p> <p>plane</p>	<p>la autopista</p> <p>noun</p>

ANNEXE 2
QUESTIONS DONNÉES AUX ÉLÈVES DURANT LES DISCUSSIONS

La comida

¿Al restaurante, qué te gusta comer?

¿Cuál es tu plato favorito y cuáles son los ingredientes?

¿Qué bebes cuando comes?

Cuáles son las frutas que piensas comer (verduras)
 si vas a
 - Cuba - Estados Unidos
 - Reino Unido

Nombra alimentos que no te gustan y por qué.

¿Qué tipo de plato se puede comer en un restaurante
 - italiano - japonés
 - canadiense - mexicano

Los animales

Si visitas África, cuáles son los animales que piensas ver?

Nombra animales que viven en el agua, mundo marino.

¿Tienes una mascota?
 ¿Cuál animal te gustaría tener de mascota?

Nombra un animal peligroso.

Nombra animales que viven en el frío.

¿Cuál es tu animal favorito y por qué?

La ciudad

¿Cuáles son los lugares más antiguos en una ciudad?

¿Cuáles son los sitios que visitas cuando estás enfermo?

Nombra sitios interesantes a visitar en una ciudad.

Sitios esenciales en una ciudad.

Elementos importantes para una buena circulación.

ANNEXE 3 TESTS DE VOCABULAIRE

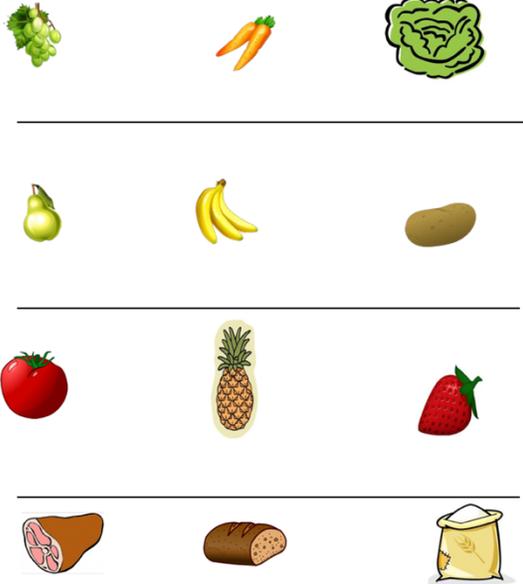
Español
Grado 5

Escuela Vision St. Augustin
Sra. Baccetta

Nombre: _____

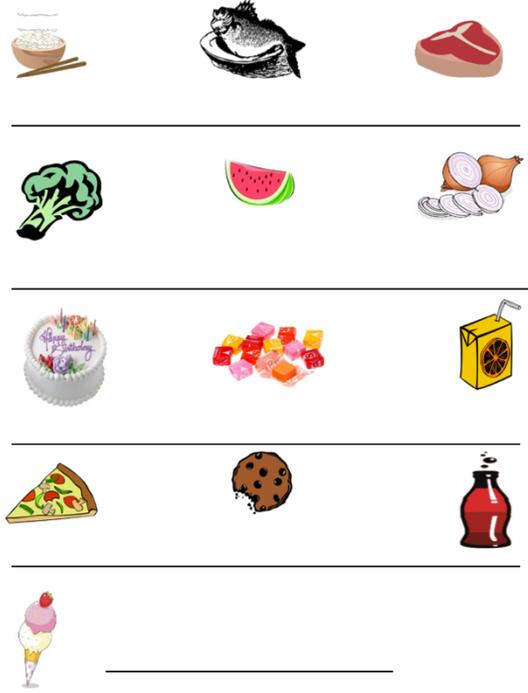
Quiz Comida

Escribe el nombre de estos alimentos



Español
Grado 5

Escuela Vision St. Augustin
Sra. Baccetta



Español
Grado 5

Escuela Vision St. Augustin
Sra. Baccetta

Nombra un alimento que no te gusta y por qué.

Nombra los ingredientes que hay en tu pizza favorita

¿Cuál es tu plato favorito y cuáles son los ingredientes?

Traduce estas palabras

Sel et poivre: _____

Confiture: _____

Déjeuner: _____

Diner: _____

Souper: _____

Concombre: _____

Fruits de mer: _____

Beurre: _____

Fromage: _____

Español
Grado 5

Escuela Vision St. Augustin
Sra. Barrette

Español
Grado 5

Escuela Vision St. Augustin
Sra. Barrette

Nombre: _____

Quiz Animales

Escribe el nombre de estos animales.







Nombra un animal que no te gusta y por qué.

Nombra tres animales que viven en el mundo marino.

Nombra tres animales que puedes ver en un safari en África.



Español
Grado 5

Escuela Vision St. Augustin
Sra. Barrette

Traduce estas palabras

baleine: _____

phoque: _____

poussin: _____

pingouin : _____

poisson: _____

girafe: _____

rhinocéros: _____

hippopotame: _____

Español
Grado 5

Escuela Vision St. Augustin
Sra. Barrette

Español
Grado 5

Escuela Vision St. Augustin
Sra. Barrette

Nombre: _____

Quiz Ciudad

Escribe el nombre de estos lugares.



¿Qué te gustaría visitar en una ciudad y por qué?

Nombra sitios esenciales en una ciudad.

Nombra los elementos que hacen una buena circulación en una ciudad.

Español
Grado 5

Escuela Vision St. Augustin
Sra. Barrette

Traduce estas palabras

village: _____

parc: _____

voiture / automobile: _____

pont : _____

centre-ville: _____

rue: _____

mairie: _____

ANNEXE 4

RÉSULTATS DÉTAILLÉS ATELIERS DE VOCABULAIRE

Comida (avec ateliers de vocabulaire)			Animales (sans atelier de vocabulaire)			Ciudad (avec ateliers de vocabulaire)		
Équipe 1	Éléments connus	20	Équipe 1	Éléments connus	18	Équipe 1	Éléments connus	16
	Éléments inconnus	3		Éléments inconnus	13		Éléments inconnus	3
Équipe 2	Éléments connus	14	Équipe 2	Éléments connus	11	Équipe 2	Éléments connus	19
	Éléments inconnus	8		Éléments inconnus	10		Éléments inconnus	5
Équipe 3	Éléments connus	15	Équipe 3	Éléments connus	12	Équipe 3	Éléments connus	16
	Éléments inconnus	6		Éléments inconnus	9		Éléments inconnus	2
Équipe 4	Éléments connus	14	Équipe 4	Éléments connus	15	Équipe 4	Éléments connus	16
	Éléments inconnus	4		Éléments inconnus	11		Éléments inconnus	4
Équipe 5	Éléments connus	11	Équipe 5	Éléments connus	17	Équipe 5	Éléments connus	20
	Éléments inconnus	9		Éléments inconnus	11		Éléments inconnus	8
Équipe 6	Éléments connus	12	Équipe 6	Éléments connus	13	Équipe 6	Éléments connus	27
	Éléments inconnus	1		Éléments inconnus	11		Éléments inconnus	4
Total des éléments		117	Total des éléments		151	Total des éléments		140
Total éléments connus		86	Total éléments connus		86	Total éléments connus		114
Total éléments inconnus		31	Total éléments inconnus		65	Total éléments inconnus		26
Moyenne éléments connus		14	Moyenne éléments connus		14	Moyenne éléments connus		19
Moyenne éléments inconnus		5	Moyenne éléments inconnus		11	Moyenne éléments inconnus		4
% connus		74%	% connus		57%	% connus		81%
% inconnus		26%	% inconnus		43%	% inconnus		17%
Rapport connus/inconnus		2,8	Rapport connus/inconnus		1,3	Rapport connus/inconnus		4,4

ANNEXE 5
RÉSULTATS DÉTAILLÉS TESTS DE VOCABULAIRE

<u>Élèves</u>	<u>Comida /37</u>	<u>/100</u>	<u>Animales /25</u>	<u>/100</u>	<u>Ciudad /25</u>	<u>/100</u>
	Avec ateliers		Sans atelier		Avec ateliers	
1	25	68%	8,5	34%	14	56%
2	24	65%	11	44%	6,5	26%
3	30,5	82%	10,5	42%	16	64%
4	32	86%	9	36%	13,5	54%
5	27	73%	10,5	42%	9,5	38%
6	27	73%	13,5	54%	7,5	30%
7	24	65%	13	52%	8	32%
8	10	27%	10,5	42%	18	72%
9	31	84%	10,5	42%	19	76%
10	30	81%	15,5	62%	14	56%
11	30	81%	12	48%	6,5	26%
12	25	68%	11,5	46%	16	64%
13	23	62%	10,5	42%	12,5	50%
14	8	22%	12,5	50%	17,5	70%
15	26	70%	7	28%	9	36%
16	18	49%	10	40%	17	68%
17	28	76%	16	64%	13,5	54%
18	19	51%	6,5	26%	21	84%
19	8	22%	7,5	30%	12,5	50%
20	23	62%	12,5	50%	14,5	58%
21	27	73%	11,5	46%	18,5	74%
22	27	73%	6,5	26%	12,5	50%
23	27	73%	11	44%	16	64%
24	32	86%	15	60%	15	60%
25	29	78%	14	56%	20	80%
26			9	36%		
Moyenne	24,4	66%	11,0	44%	13,9	56%