

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT**

**PAR
CHLOÉ CHÂTEAUVERT-FORTIER**

**L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN ESPAGNOL LANGUE TIERCE AU
SECONDAIRE QUÉBÉCOIS À PARTIR D'UN CADRE THÉORIQUE EN
FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE**

JUIN 2020

À mon fils Taïga Paredes,

REMERCIEMENTS

Étant première de la famille à obtenir un baccalauréat à l'université et à faire une maîtrise, je me sens fière d'avoir réussi cette étape charnière de mon parcours professionnel. Ce fut un chemin rempli de défis pour lesquels je n'ai cependant jamais baissé les bras. J'aimerais donc dédier cet essai à cette chère petite Chloé attachante, mais parfois lunatique qui a su faire face à son parcours scolaire malgré ses difficultés d'apprentissage et qui n'a jamais abandonné, sachant très bien que « quand on veut on peut ». Cette petite Chloé l'a rapidement appris et je le sais d'autant plus aujourd'hui : il s'agit d'être bien entourée pour réussir.

Je souhaite adresser des remerciements particuliers à mon directeur de recherche, Monsieur Christian Dumais, pour avoir été un mentor exceptionnel qui a su m'apporter le soutien et l'encouragement nécessaires pour faire face à l'essai. Monsieur Dumais, merci de m'avoir transmis votre passion pour l'enseignement de l'oral et de m'avoir accordé votre confiance, me permettant de développer davantage mes compétences professionnelles.

Un merci aussi à Karine Jetté, l'enseignante qui fut ma source d'inspiration tout au long de mes études. Elle fut ma première enseignante d'espagnol au cégep et, aussi, au baccalauréat pour mon tout premier cours sur la didactique en enseignement de l'espagnol. Par ses récits de voyage et son amour pour la langue espagnole, Madame Jetté a allumé en moi l'intérêt pour la culture hispanique et j'espère pouvoir en faire autant auprès de mes élèves.

Un merci très sincère à ma famille pour son soutien continu. Mes parents et mon mari Abimael Paredes Reynoso ont toujours cru en moi et ont su m'encourager tout au long de ce processus. Enfin, un merci tout spécial à ma sœur Valérie Châteauvert pour ses précieux conseils.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	4
1.1. L’enseignement et l’évaluation de l’oral du côté des enseignants.....	4
1.1.1. L’oral : un objet peu enseigné.....	5
1.1.2. L’oral : un objet peu évalué	8
1.1.3. Des ressources insuffisantes.....	10
1.1.4. Un manque de formations	11
1.2. L’enseignement et l’évaluation de l’oral du côté des élèves.....	12
1.3. L’enseignement et l’évaluation de l’oral en langue seconde et tierce au Québec	13
1.3.1. L’enseignement de l’oral en langue tierce au Québec	14
1.3.2. Les difficultés générales de l’enseignement de l’oral en langue seconde et tierce.....	15
1.3.3. Évaluation de l’oral en langue tierce.....	17
1.4. Question de recherche	19
CHAPITRE II	21
2.1. L’oral.....	21
2.1.1. Ce qu’est l’oral.....	21
2.1.2. L’importance de l’oral dans la société	23

2.1.3. Les statuts de l'oral à l'école.....	23
2.1.4. La nécessité de l'oral comme un objet d'enseignement à l'école.....	24
2.2. Les approches didactiques de l'oral.....	28
2.2.1. L'oral pragmatique.....	28
2.2.2. L'enseignement de l'oral par les genres.....	30
2.2.3. L'oral intégré.....	30
2.3. Des façons d'enseigner l'oral.....	32
2.3.1. La séquence didactique de Dolz et Schneuwly.....	32
2.3.2. La séquence d'enseignement de l'oral au secondaire de Lafontaine.....	34
2.3.3. Le modèle de l'atelier formatif de Dumais.....	36
2.4. La compréhension orale.....	39
2.5. L'oral dans les classes d'espagnol, langue tierce.....	40
2.5.1. La place de l'oral dans le programme d'espagnol, langue tierce du MELS ..	41
2.5.2. L'enseignement de l'espagnol, langue tierce.....	43
2.6. L'évaluation dans l'enseignement de l'oral.....	46
2.6.1. Les types d'évaluation de l'oral.....	46
2.6.2. Les grands principes de l'évaluation de l'oral.....	47
2.6.3. Les outils et les moyens d'évaluation.....	48
2.6.4. L'évaluation de l'oral en espagnol selon le MELS.....	50
2.7. Objectifs de l'intervention.....	51
CHAPITRE III.....	53
3.1. Le type de recherche.....	53
3.2. Le contexte de l'intervention.....	54
3.3. Les participants.....	55
3.4. La séquence d'enseignement.....	55

3.5. Les instruments de collecte et d'analyse de données	58
CHAPITRE IV	62
4.1. Le compte rendu de l'intervention en classe.....	62
4.1.1. Nos difficultés et nos forces lors de l'intervention en classe	63
4.1.2. Notre perception générale de l'intervention en classe	68
4.1.3. Les perceptions des élèves sur l'enseignement reçu	73
4.2. Le développement de la compétence à communiquer oralement en espagnol des élèves.....	74
4.2.1. L'autoévaluation	74
4.2.2. Les résultats de l'évaluation.....	76
4.2.3. Le questionnaire volontaire.....	77
4.3. La réponse à notre question de recherche	79
CHAPITRE V	81
Développement professionnel et CONCLUSION	81
5.1. Le développement de nos compétences	82
5.1.1. Les compétences professionnelles 3 et 4	82
5.1.2. La compétence professionnelle 6	83
5.1.3. La compétence professionnelle 11	83
5.2. Les limites	84
5.3. Les pistes d'amélioration	84
BIBLIOGRAPHIE	86
APPENDICE A.....	93
PLAN DÉTAILLÉ DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT	93
APPENDICE B	114

JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE, STAGE II.....	114
APPENDICE C	116
GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ORAL	116
APPENDICE D.....	118
GRILLE D'AUTOÉVALUATION	118
APPENDICE E	120
DOCUMENT « REFERENCIAL DE LA ENSEÑANZA DE LO ORAL ».....	120
APPENDICE F	131
RÉSULTATS DES AUTOÉVALUATIONS DES ÉLÈVES CIBLÉS AVANT ET APRÈS L'ENSEIGNEMENT.....	131
APPENDICE G.....	132
RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS DES ÉLÈVES CIBLÉS AVANT ET APRÈS L'ENSEIGNEMENT	132
APPENDICE H.....	133
QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE VOLONTAIRE SUR MOODLE.....	133

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les étapes d'un atelier formatif (Lafontaine et Dumais, 2014, p. 14)	37
Tableau 2 : Les critères d'évaluation de la C1 et de la C2 en espagnol (MELS, 2011a, p.4 et p.5).....	51
Tableau 3: Les participants de l'intervention	55
Tableau 4: Résultats des évaluations.....	77

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Critères d'évaluation de la compétence 1 – Interagir en espagnol (MELS, 2011a, p. 4)	18
Figure 2: Typologie des objets d'apprentissage de l'oral (Dumais, 2014, p.191)	22
Figure 3 : La séquence d'enseignement de l'oral de Dolz et Schneuwly (1998/2016, p. 94)	33
Figure 4 : Séquence d'enseignement de l'oral au secondaire de Lafontaine (2007)	35
Figure 5 : Calendrier des interventions durant le stage.....	57
Figure 6 : Adaptation de l'analyse de contenu de Guay (2003) (Filteau 2009, p.50).....	59

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET ACRONYMES

C1	Compétence 1 : Interagir en espagnol
C2	Compétence 2 : Comprendre des textes variés en espagnol
C3	Compétence 3 : Produire des textes variés en espagnol
CELEC	Programme de concentration en langues et cultures
IB	Baccalauréat International
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports
PEI	Programme d'éducation internationale
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
TIC	Technologies de l'information et des communications

RÉSUMÉ

Cet essai a été réalisé dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'espagnol, langue tierce de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce programme axé sur la professionnalisation et le développement de l'identité professionnelle des enseignants vise, entre autres, à développer une pensée critique au sujet des disciplines de l'enseignement. Nous nous sommes donc intéressée à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral dans les cours d'espagnol au niveau secondaire québécois. Nous avons voulu rendre compte de la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral en espagnol à partir d'un cadre théorique en français langue première. Pour ce faire, nous avons conçu une séquence d'enseignement/apprentissage selon le modèle didactique de Lafontaine (2007) et les ateliers formatifs de Dumais et Messier (2016) en nous basant sur l'approche didactique de l'oral pragmatique. Nous avons expérimenté la séquence sur une période de six semaines auprès de six groupes d'élèves de 3^e secondaire au Programme d'éducation internationale (PEI). Au total, six élèves répartis sur deux groupes ont fait l'objet de l'étude. Durant cette période, nous avons évalué les six élèves avant et après un enseignement de l'oral à l'aide d'une grille d'évaluation et d'autoévaluation. Nous avons collecté des données qui nous ont permis de comparer le portrait de l'évolution des élèves et de leurs apprentissages. De plus, nous avons également relevé des informations grâce à notre journal de bord rédigé tout au long de notre intervention. Ainsi, nous avons pu affirmer qu'il est possible d'enseigner l'oral en espagnol langue tierce au secondaire québécois, grâce à la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral, à partir d'un cadre théorique en français.

Mots clés : séquence didactique de l'oral, séquence d'enseignement de l'oral, ateliers formatifs, enseignement et évaluation de l'oral, espagnol, langue tierce.

INTRODUCTION

La communication occupe une place importante dans notre société. C'est grâce à elle que nous pouvons nous exprimer, partager, créer des liens, argumenter, remercier, écouter, laisser nos traces, etc. Mais comment bien communiquer ? Le milieu scolaire québécois a fait une grande place à l'apprentissage de la communication écrite, mais qu'en est-il de la communication orale ? Comment apprendre à communiquer à l'oral correctement ? Les réponses à ces questions demeurent floues et bien que tous en comprennent l'importance, peu en maîtrisent la science. La communication écrite semble avoir été privilégiée au détriment de la communication orale (Dumais, 2014). L'oral demeure complexe en soi et mérite de faire l'objet de recherches poussées afin d'en comprendre les composantes et déterminer comment transmettre efficacement ce savoir. Le milieu scolaire a sa part de responsabilité dans l'enseignement de l'oral, tant au Québec dans les cours de français langue première, que dans les autres disciplines.

Si l'enseignement de l'oral en langue première est peu maîtrisé, son enseignement en langue seconde ou tierce pose également ses défis. L'enseignement de l'oral passe non seulement par le verbal et le non-verbal, mais également par la transmission des valeurs et de la culture qui y sont associées. Nous croyons que l'enseignement de l'oral en langue seconde ou tierce peut bénéficier à l'enseignement global de la communication et peut avoir des impacts positifs sur l'apprentissage de l'oral en langue première.

Nous en sommes venue à cette conclusion parce que nous avons nous-même constaté le manque d'un véritable enseignement de l'oral dans notre propre parcours scolaire. En effet, les cours reçus en langue première, seconde ou tierce ne nous ont pas appris comment bien nous exprimer dans divers contextes. Ce manque a généré, pour nous, un stress et un manque de confiance lorsque nous devons nous exprimer à l'oral. Nous n'avons développé cette connaissance que lorsque nous avons approfondi l'enseignement de l'oral dans le cadre de cet essai. Nous nous sommes attardée à l'enseignement de l'oral

en langue tierce au secondaire puisque nous enseignons actuellement l'espagnol au secondaire. Mentionnons que, dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières, un essai de six crédits est demandé aux étudiants. Celui-ci doit permettre aux étudiants de vivre une démarche de résolution de problème qui s'apparente à une recherche-action dans le contexte scolaire. C'est également l'occasion de faire des liens entre la pratique des étudiants et les compétences professionnelles en enseignement afin de favoriser le développement de ces dernières.

Dans le cadre de cet essai, nous aborderons donc l'enseignement et l'évaluation de l'oral dans les cours d'espagnol, langue tierce, au secondaire québécois. Pour ce faire, nous sommes intéressée à l'approche didactique de l'oral pragmatique, c'est-à-dire à un enseignement d'actes de parole permettant aux élèves de développer leur compétence à communiquer oralement.

Le chapitre I présente la problématique entourant l'enseignement et l'évaluation de l'oral de façon générale. Nous présentons la perception des élèves et des enseignants au sujet de l'oral ainsi que les pratiques d'enseignement au secondaire québécois en langue première. Puis, nous nous penchons sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral en langue seconde et tierce, et soulevons ensuite, notre question de recherche. Le chapitre II présente le cadre théorique dans lequel nous définissons ce qu'est l'oral, nous présentons les recherches en didactique de l'oral et les méthodes d'enseignement et, également, nous abordons l'oral dans les classes d'espagnol comme langue tierce. À la fin de ce chapitre sont présentés les deux objectifs visés dans le cadre de cet essai. Le chapitre III dresse un portrait des différents aspects méthodologiques qui ont été pris en compte durant notre intervention. Nous présentons donc les détails de l'intervention : le type de recherche, le contexte de l'intervention, les participants, la séquence d'enseignement ainsi que les instruments de la collecte et de l'analyse de données. Le chapitre IV présente les résultats obtenus et l'analyse de l'intervention nous permettant de décrire la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral en espagnol, langue tierce, à partir d'un cadre théorique en

français langue première. Finalement, le chapitre V présente la synthèse de cet essai, dresse les forces et les faiblesses de notre intervention et fait état de nos recommandations. Nous y présentons aussi notre réflexion sur nos pratiques en lien avec les compétences professionnelles approfondies grâce à cet essai.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Au cours des dernières années, de plus en plus de chercheurs se sont intéressés à l'oral et à sa didactique (Dumais, Soucy et Plessis-Bélaïr, 2017). Leurs travaux ont entre autres permis de mieux saisir ce qu'est l'oral (Dumais, 2014), d'élaborer des modèles didactiques (Dolz et Schneuwly, 1998/2016; Lafontaine, 2001; Dumais et Messier, 2016), de mieux comprendre l'évaluation de l'oral (Dumais, 2008; Véga, 2015) et de connaître les pratiques déclarées des enseignants du primaire et du secondaire (Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal et Chartrand, 2012; Nolin, 2013). Malgré ces avancées, l'oral et sa didactique demeurent complexes pour les enseignants (Dumais, 2014). C'est pourquoi, dans ce premier chapitre, il sera question de la problématique entourant l'enseignement et l'évaluation de l'oral de façon générale. En premier lieu, la perception des enseignants au sujet de l'oral ainsi que leurs pratiques d'enseignement seront présentées. Ensuite, la perception des élèves et leur motivation à travailler cette compétence seront abordées. Puis, la problématique sera resserrée autour de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral en langue seconde et tierce, plus précisément dans les cours d'espagnol. Enfin, la question de recherche sera présentée.

1.1. L'enseignement et l'évaluation de l'oral du côté des enseignants

Dans la plupart des écrits sur l'oral, des enseignants soulignent ne pas savoir comment enseigner l'oral ni comment l'évaluer (Dolz et Schneuwly, 1998/2016; Dumais, 2011a; Lafontaine et Hébert, 2013). Les enseignants se posent fréquemment de nombreuses questions à propos de l'oral. Lafontaine (2018, p.128) liste quelques-unes de ces questions :

« [...] des questions existentielles (« pourquoi je dois enseigner l'oral ? », « serais-je capable ? »), des questions de logistique (« est-ce qu'il y aura au collège assez de matériel audio et vidéo pour tous les étudiants ? »), des questions de gestion (« est-ce que je vais avoir le temps ? Quelles notions puis-je rejeter sinon ? »), des questions

personnelles (« si je n'aime pas enseigner l'oral, qu'est-ce que je fais ? », des questions professionnelles (« qu'est-ce que j'évalue ? Quelle note je leur mets ? »), et encore pleins d'autres questions. » [Notre traduction].

L'enseignement et l'évaluation de l'oral semblent donc être une grande source de questionnement pour plusieurs enseignants et méritent qu'on s'y attarde pour une plus grande qualité de l'enseignement ainsi qu'une meilleure réussite des apprentissages.

1.1.1. L'oral : un objet peu enseigné

Selon une étude réalisée par Núñez Delgado en 2001, le temps que nous consacrons à la communication dans une journée se résume ainsi : 45% du temps nous écoutons, 30% du temps nous parlons, 16% du temps nous lisons et seulement 9% du temps nous écrivons. Malgré la part importante occupée par l'oral (écoute et prise de parole), soit 75%, les enseignants ne semblent pas y consacrer une grande part du temps d'enseignement en classe. En effet,

« [...] beaucoup d'enseignants affirment qu'ils n'ont pas de temps pour enseigner l'oral, d'une part, la programmation de la langue est déjà suffisamment chargée avec la lecture, l'écriture et la grammaire et, d'autre part, parce que l'oral prend beaucoup de temps, trop même, et les élèves ne réussissent pas à transférer les apprentissages. » [Notre traduction] (Lafontaine, 2018, p.129).

Selon Dumais (2017), l'oral serait souvent oublié ou négligé. Cela s'expliquerait en partie par une méconnaissance de ce qu'est l'oral et une perception erronée de celle-ci. La langue parlée est comparée à la langue écrite alors qu'il s'agit de deux réalisations différentes d'une même langue et elle est considérée par certains, en comparaison à langue écrite, « comme synonyme de pauvre, ordinaire, relâchée, populaire et mal structurée » (Dolz et Schneuwly, 1998/2016). Une autre raison pouvant expliquer pourquoi l'oral est souvent négligé est la prédominance d'un genre oral en classe : l'exposé oral (Nolin, 2013). Pourtant, enseigner l'oral ne se limite pas à enseigner comment faire un exposé oral, mais plutôt à enseigner à être compétent en communication orale (Dumais, 2017). Cela inclut

entre autres « savoir poser une question, entrer adéquatement en contact avec un professeur ou un pair, présenter les résultats d'un travail à un groupe de pairs, participer à un débat, mener un entretien, justifier son propos, expliquer un raisonnement, etc. » (Dumais, 2017, p. 13).

De plus, puisque l'oral et ses caractéristiques sont peu connus, plusieurs enseignants ne pensent pas que la parole est un objet à travailler en soi (Dolz et Schneuwly, 1998/2016). Pourtant, la prise de parole est essentielle et elle est utilisée quotidiennement à l'école : « [q]ue ce soit dans le corridor, dans la cour de récréation, pendant des interactions informelles ou formelles en classe, quotidiennement les enseignants parlent avec les élèves et les entendent s'exprimer » (Lafontaine et Dumais, 2014, p.15). Les occasions sont multiples et pourtant, si peu mises à profit pour l'enseignement de l'oral.

Enfin, une autre raison pouvant expliquer que l'oral est peu enseigné est que cette responsabilité est souvent déléguée aux enseignants de français alors que cela devrait être un engagement de la part de tous les enseignants, peu importe la discipline. Lafontaine (2007, p. 10) affirme que l'oral est présent dans toutes les matières et qu'il « devrait être enseigné à même les activités dans lesquelles il est prévu : le débat en enseignement moral, l'exposé oral en anglais, l'exposé informatif d'actualité en géographie, etc. ». Encore une fois, plusieurs opportunités existent, mais sont trop peu exploitées. Notons également que l'oral devrait aussi être enseigné dans les cours de langue, dont le cours d'espagnol.

Lorsque l'oral est enseigné, qu'en est-il? Tout d'abord, les didacticiens de l'oral, comme Dumais (2011b), affirment que les façons d'enseigner l'oral sont peu nombreuses et que les enseignants ignorent souvent comment faire participer efficacement les élèves à cette tâche. Même si certains enseignants souhaiteraient développer la compétence à communiquer oralement de leurs élèves, plusieurs se limitent à demander à ces derniers de faire des présentations orales ou de la lecture à voix haute sans enseignement préalable (Lafontaine, 2018). De plus, lorsque nous regardons la pratique des enseignants qui disent

enseigner l'oral dans leur classe, des résultats de recherche nous indiquent que les pratiques sont limitées (Lafontaine, 2008; Lafontaine et Messier, 2009). En effet, les résultats nous apprennent que l'enseignement de l'oral se fait principalement par la transmission d'instructions, par la rédaction de la présentation orale et par des situations de communication proposées dans les manuels didactiques (Lafontaine, 2018). Pourtant, si un enseignant ne fait que transmettre aux élèves ses consignes et ses connaissances sur l'oral de manière magistrale, sans avoir antérieurement réellement enseigné l'oral, Lafontaine (2007) affirme que les élèves ne réussiront pas à prendre en charge leur communication orale et à faire des apprentissages durables et transférables dans des contextes similaires, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de celle-ci. Pour qu'il y ait apprentissage de l'oral, les élèves doivent participer à l'apprentissage et il revient à l'enseignant de planifier des situations dans lesquelles les élèves mettront en pratique ce qu'ils auront appris (Dumais, 2008; Lafontaine et Dumais, 2014). Actuellement, selon les différentes recherches menées au Québec, ce ne semblerait pas être fait chez bon nombre d'enseignants.

Enfin, Dumais (2011b) indique que plusieurs enseignants choisissent d'enseigner l'oral par l'entremise de genres, c'est-à-dire un enseignement qui passe par un genre oral comme le débat, la discussion, le slam ou l'exposé oral. Cependant, cette approche didactique de l'oral ne permet pas toujours de répondre aux besoins des élèves, notamment lorsqu'ils sont en difficulté d'apprentissage ou quand la langue enseignée n'est pas la langue première des élèves. D'autres approches didactiques de l'oral comme l'oral pragmatique, c'est-à-dire l'enseignement d'actes de parole, pourraient être plus adéquates. Toutefois, peu de recherches concernent l'oral pragmatique, notamment auprès des élèves du secondaire (Dumais et Lafontaine, 2011). Des recherches sont donc nécessaires pour déterminer les façons les plus adéquates d'enseigner l'oral, selon les caractéristiques des élèves afin de permettre à ces derniers de développer leur compétence à communiquer oralement (Dumais, 2014).

1.1.2. L'oral : un objet peu évalué

Selon Dumais (2011a), l'évaluation de l'oral cause beaucoup de tracas aux enseignants. Leur manque de connaissance à propos des façons d'évaluer cette compétence ainsi que ses divers obstacles lors des évaluations font en sorte qu'elle est peu évaluée.

Garcia-Debanc (1999) indique qu'il y aurait 10 obstacles qui compliqueraient l'évaluation de l'oral par l'enseignant¹. Parmi ces obstacles, en voici trois qui démontrent bien l'ampleur du problème. Premièrement, Garcia-Debanc (1999) souligne la difficulté d'observer et d'analyser l'oral compte tenu du nombre de paramètres en jeu lors d'une prise de parole. En effet, lors de la production d'un énoncé verbal, la personne fait usage de plusieurs aspects physiques tels la voix et le langage corporel dont les expressions faciales.

Deuxièmement, l'oral serait profondément marqué par les pratiques sociales de référence. Comme Garcia-Debanc (1999) l'explique, nous devons prendre en compte la métacommunication entre la pratique orale en milieu familial et scolaire. Par manque de connaissances à ce niveau, des enseignants peuvent se voir irrités par certains élèves qui s'expriment différemment selon leur origine culturelle ou sociale (débit, intonation et distance). Encore une fois, il est ici possible de constater pourquoi il devient plus complexe aux yeux des enseignants d'évaluer l'oral, et ce, de façon globale au sein d'un groupe d'élèves diversifié. En outre, comme Garcia-Debanc (1999) l'explique, la tentative de prendre en compte les pratiques familiales et de les comparer aux pratiques scolaires peut représenter un défi majeur à exécuter.

¹ Mentionnons que ces obstacles seraient toujours d'actualité selon les travaux de Dumais (2011a et 2014).

Troisièmement, tel que spécifié par Garcia-Debanc (1999), puisque l'oral ne laisse pas de trace comparativement à l'écriture, il ne peut pas être réécouté pour l'évaluer comme un texte peut être relu. C'est pourquoi la présentation orale nécessite l'utilisation de soutien technique pour l'enregistrement permettant ensuite de la réécouter à plusieurs reprises afin de l'analyser en détail. Dès lors, pour certains enseignants, cet aspect technique vient s'ajouter à la complexité de l'évaluation de l'oral.

Ensuite, en 2007, Plessis-Bélaïr, Lafontaine et Bergeron (cité par Dumais, 2012a) affirment que les outils d'évaluation auxquels les enseignants ont accès ne sont pas adaptés aux différentes situations de communication. De plus, ils ne sont pas construits en considérant les particularités linguistiques et discursives de l'oral liées au développement de l'enfant et de l'adolescent. Dumais (2012a) affirme que pour évaluer efficacement l'oral, il doit y avoir eu, en premier lieu, un enseignement explicite de l'oral. L'enseignant doit évaluer seulement ce qui a été enseigné et pratiqué en classe afin que les élèves sachent sur quoi portera l'évaluation (Lafontaine et Dumais, 2014), permettant aussi à l'enseignant de ne pas évaluer de façon subjective. En effet, la compétence à communiquer oralement est régulièrement évaluée de façon subjective en utilisant des jugements tels que « participe / ne participe pas » n'assurant pas le véritable développement des compétences langagières (Garcia-Debanc, 1999; Dumais, 2014). En fait, pour bien évaluer, il faut tout d'abord savoir enseigner l'oral et pour cela, les enseignants ont besoin d'une formation initiale adéquate : « [...] comme la communication orale n'a, dans bien des cas, pas fait l'objet de sa formation, il devient complexe pour [l'enseignant] de porter un jugement sur la compétence à communiquer oralement des élèves » (Dumais, 2017, p. 17).

Bref, tous ces éléments sur l'évaluation de l'oral semblent poser problème à plusieurs enseignants. Tout comme Vega (2015, p. 111) l'exprime, « il est possible de constater que l'oral est une source d'inconfort avec laquelle les enseignants doivent composer au quotidien ». Cela pourrait expliquer pourquoi plusieurs d'entre eux passent peu de temps

à enseigner et à évaluer l'oral (Dumais, 2011a). D'ailleurs, l'oral serait très peu évalué, c'est-à-dire généralement de trois à quatre fois par année seulement selon Véga (2015).

1.1.3. Des ressources insuffisantes

Précédemment, il a été mentionné que les ressources et les façons d'enseigner sont peu nombreuses. Effectivement, plusieurs chercheurs font état d'un manque de matériel et d'un accès difficile aux ressources (Dumais *et al.*, 2017; Núñez Delgado, 2001; Nolin, 2013). En 2007, Lafontaine et Préfontaine indiquaient que les enseignants sont inconfortables devant l'enseignement et l'évaluation de l'oral en raison de l'absence de matériel didactique clair. Des enseignants utilisent donc des méthodes d'enseignement intuitives et manquent de précision au sujet des objectifs généraux de l'enseignement de l'oral (Lafontaine et Préfontaine, 2007; Dumais, 2014).

De plus, selon Dumais (2015a), il y a un manque de précisions sur le concept même d'« oral » dans les programmes et ressources existants sur le sujet. Lafontaine et Dumais (2014) affirment que ce concept est largement utilisé dans les ouvrages de didactique, de pédagogie et d'éducation, sans qu'il n'y soit bien défini. Les enseignants ont besoin d'être éclairés à ce sujet, tout en ayant des ressources qui expliquent en détail ce concept (Dumais, 2015a). De plus, ils ont besoin de plusieurs exemples d'interventions didactiques sur l'enseignement de l'oral afin de les guider. Núñez Delgado le mentionne notamment en 2001 (p.5) :

« Peut-être que la première chose qui est nécessaire est du matériel organisé et systématique, mais à la fois suffisamment flexible pour permettre aux enseignants d'intégrer les objectifs et les contenus sur la langue orale dans leurs projets respectifs et de les mettre en pratique dans la classe sans trop de complications. »
[Notre traduction].

1.1.4. Un manque de formations

Plusieurs auteurs tels que Bergeron (2000), Lafontaine et Préfontaine (2007) ainsi que Dumais (2014) affirment que les enseignants éprouvent de la difficulté à enseigner et à évaluer l'oral. Cette situation s'expliquerait entre autres, par un manque de formations initiale et continue sur cette compétence (Dumais, 2012b; Lafontaine et Messier 2009). Lafontaine (2005, p. 99) affirme qu'« au Québec, les programmes de formation des maîtres sont en constante évolution; cependant, les cours de didactique de l'oral s'avèrent encore peu nombreux », ce que confirment les travaux de Dumais (2015a).

Ainsi, nous avons décortiqué les programmes actuels offerts par les universités du Québec afin de comparer la formation des futurs enseignants au secondaire. Les recherches ont porté sur les cours offerts tant en enseignement du français langue première qu'en enseignement de l'anglais et du français langue seconde ainsi qu'en enseignement de l'espagnol langue tierce au secondaire. Ce travail a permis d'observer que la formation initiale en ce qui concerne la didactique de l'oral varie d'une institution à une autre. Dans certaines universités, le cours consacré à la didactique de l'oral au secondaire en langue première est seulement de deux crédits (entre autres à l'Université de Sherbrooke) alors qu'il est de trois crédits ailleurs (entre autres à l'Université du Québec à Montréal). Sans compter que dans certaines universités (Université de Laval), il n'y a pas de cours comme tel sur la didactique de l'oral, mais seulement un cours sur la communication orale en enseignement qui viserait à développer des habiletés de communication et non pas des habiletés sur la façon d'enseigner et d'évaluer l'oral. Ce travail de recension nous a permis de constater que les enseignants n'ont pas tous le même temps de formation leur permettant d'être bien outillés pour enseigner et évaluer l'oral. Pourtant, selon Messier, Dumais et Viola (2012, p. 109), « une solide formation en didactique de l'oral qui s'appuie autant sur les fondements de la communication orale que sur les récentes recherches sur la planification, le contrôle et la régulation des situations de classe où il y a enseignement de la communication orale est indispensable ».

Quant à la formation continue en didactique de l'oral, peu de recherches en font mention. Cependant, certains chercheurs affirment qu'elle devrait être plus présente et accessible (Lafontaine, 2005; Sénéchal et Chartrand, 2012; Dumais, 2015a). Selon Sénéchal et Chartrand (2012, p. 198), « l'institution scolaire québécoise gagnerait [...] à répondre aux besoins des enseignants en proposant davantage de formation continue en communication orale [...] ». Effectivement, les résultats de deux recherches qualitatives en didactique de l'oral réalisées par Lafontaine (2001 et 2003 tels que cités dans 2005) ont démontré le manque de formation initiale. Le pôle de la formation universitaire et continue des enseignants a été exploré par l'entremise d'entrevues réalisées auprès de 17 enseignants, démontrant que 15 de ces enseignants n'avaient aucune formation universitaire en didactique de l'oral (Lafontaine, 2005). Enfin, Lafontaine (2005, p.99) affirme que « l'absence d'une politique de formation continue pour les enseignants peut indiquer que l'oral ne relève pas d'un enseignement fondé sur des connaissances, mais plutôt d'un enseignement intuitif et principalement basé sur l'activité la plus répandue encore jusqu'à maintenant : l'exposé ».

1.2. L'enseignement et l'évaluation de l'oral du côté des élèves

Lafontaine (2007) affirme que l'oral représente une grande situation de stress pour l'élève. Dumais (2013) soutient que tout comme les enseignants, les élèves sont incommodés par cette compétence, sentiment amplifié par le fait qu'ils n'ont jamais vraiment reçu un véritable enseignement de l'oral. De plus, des élèves affirment qu'ils ne connaissent pas les critères d'évaluation quand ils sont évalués sur cette compétence (Dumais, 2008). Donc, ils ne savent pas quoi travailler afin de progresser et tout comme Lafontaine (2007, p. 13) l'affirme, « l'oral demeure associé à une simple note et il représente une situation de stress ». Dans la mesure où les élèves n'ont jamais reçu d'enseignement formel, il est très difficile pour eux de prendre la parole en public. De plus, comme Fisher (2007) l'affirme, cette situation peut amener les élèves à trouver complexe et stressant de simplement s'adresser à un pair ou un enseignant. Les élèves doivent être mieux préparés

et formés en ce qui concerne l'oral, car plusieurs d'entre eux seront, dans le futur, des politiciens, des directeurs, des formateurs et, ne l'oublions pas, des citoyens qui devront prendre la parole quotidiennement dans une variété de situations (au restaurant, chez le médecin, à l'épicerie, etc.). Ils auront besoin de stratégies pour réussir à être compétents à l'oral (Dumais, 2017).

Par ailleurs, Dumais (2008) et Lafontaine (2018) affirment aussi que les jeunes s'ennuient quand ils écoutent les présentations orales de leurs coéquipiers et qu'ils ont une attitude passive. Cros et Vilà (1997) relèvent que ce comportement s'explique par le fait que dans l'enseignement de l'oral, généralement, les enseignants ne mettent l'importance que sur la production orale, ce qui amène les jeunes à préparer leur prise de parole en pensant que l'unique destinataire est leur enseignant et que leur préoccupation principale est leur note. Or, ce n'est pas ce que les jeunes devraient avoir en tête quand ils prennent la parole. L'enseignant perd une opportunité unique de les rendre actifs dans leurs apprentissages et conscients de l'importance de cette compétence (Dumais, 2008). Cros et Vilà (1997) rapportent qu'en mettant l'accent seulement sur la production orale et en n'impliquant pas les pairs, cette activité ne réussit pas à créer une situation communicative vraisemblable dans laquelle les jeunes peuvent réellement développer leur compétence à communiquer oralement. Enfin, la problématique part de loin selon Lafontaine (2007, p. XIII) :

« [...] pour que l'oral soit important et pris au sérieux par les élèves. Il doit l'être pour les enseignants de toutes les matières. La parole joue un rôle de premier plan en classe : transmission de connaissances, aide à l'apprentissage, socialisation, objet d'enseignement, développement de compétences, apprentissage par l'interaction, prise en compte du destinataire. Il ne faut pas se le cacher : la langue est l'affaire de tous les enseignants ! »

1.3. L'enseignement et l'évaluation de l'oral en langue seconde et tierce au Québec

Plusieurs langues sont enseignées dans les écoles québécoises, c'est notamment le cas de l'anglais et de l'espagnol. Dans une grande majorité d'écoles secondaires du Québec, entre

autres dans le Programme d'éducation internationale (PEI), dans des programmes de langues ou dans des cours optionnels, l'espagnol est enseigné comme langue tierce. La compétence à communiquer oralement est donc enseignée et évaluée. Cependant, tout comme les enseignants de français langue première, certains enseignants de langue seconde et tierce éprouvent de la difficulté à accomplir cette tâche.

1.3.1. L'enseignement de l'oral en langue tierce au Québec

Au Québec, l'espagnol est enseigné selon ce qui est prescrit par le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007). Dans ce programme, l'enseignement de l'espagnol se construit à partir de trois compétences que les élèves doivent développer et que, par conséquent, les enseignants doivent évaluer : 1) *interagir en espagnol*, 2) *comprendre des textes variés en espagnol* et 3) *produire des textes variés en espagnol*. Ces trois compétences sont développées au cours de l'année scolaire par des situations d'enseignement/apprentissage tenant compte d'une progression à travers les contenus et les attentes de fin de cycles, selon le niveau scolaire des élèves (MELS, 2011b). Comme le sujet de l'essai porte sur l'enseignement de l'oral en espagnol, il sera donc question plus précisément des compétences *interagir en espagnol* (C1) et *produire des textes variés en espagnol* (C3). Ces deux compétences semblent parfois confondues. Bien que ces deux compétences aient un objectif commun, soit celui de communiquer, elles ne se réalisent pas dans un même contexte à l'oral. La première se fait de façon polygérée (à plusieurs) alors que la C3 se met en pratique de façon monogérée (seul). La terminologie employée dans le programme, soit le mot « texte », peut porter à confusion. En effet, le mot « texte » ne se limite pas seulement à l'écrit, il concerne tant l'oral que l'écrit (Bronckart, 1996; Ronveau, 2009), et ne signifie pas qu'un texte écrit doit être appris par cœur et récité. Par conséquent, la différence entre ces deux compétences nécessiterait sans doute des clarifications, tant au niveau du contexte de la mise en pratique de l'oral (polygérée et monogérée) qu'au niveau de la terminologie (mot « texte »).

De plus, peu de documentation est disponible au Québec concernant l'enseignement de l'oral en langue tierce. Les enseignants du Québec peuvent se référer au *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011a) pour évaluer la C1 et la C3, mais il s'agit de l'une des rares références mises à leur disposition pour les guider. Il existe des ouvrages au sujet de l'oral en enseignement de l'espagnol comme celui de Giovannini, Martín Peris, Rodriguez et Símon (1996) intitulé « Profesor en acción ». Cependant, ils ne présentent que trop rarement des séquences didactiques propres à l'enseignement de l'oral pour une langue tierce et même seconde permettant réellement d'enseigner les objets de l'oral. Du côté de l'Espagne, le programme d'éducation obligatoire au secondaire basé sur les objectifs de la langue et la littérature, proposé par Núñez Delgado (2001), couvre certaines pistes de l'enseignement de l'oral par objet tel l'intonation, les gestes, l'écoute et les normes de courtoisie. Cependant, ce programme s'applique pour l'enseignement de la langue maternelle ne spécifiant pas l'application potentielle à l'enseignement de l'espagnol langue seconde et tierce. Les enseignants québécois qui enseignent l'espagnol langue tierce ont donc peu d'accès à des ressources didactiques.

1.3.2. Les difficultés générales de l'enseignement de l'oral en langue seconde et tierce

Au manque de ressources didactiques disponibles pour les enseignants s'ajoute aussi d'autres difficultés dans le cadre des cours d'espagnol langue tierce dont le refus de la prise de parole en classe par les élèves ainsi que le manque de connaissances de ce qu'est l'oral.

Tout d'abord, Arnold et Fonseca Mora (2004) affirment qu'un des reproches les plus communs des enseignants de langues est précisément le fait que les élèves ne veulent pas parler. Ceci s'explique premièrement par le fait qu'apprendre une nouvelle langue rend le concept de soi plus vulnérable du fait que l'expression d'idées matures se réduit à un langage de niveau infantile (Arnold et Fonseca Mora, 2004). Cette situation peut amener l'apprenant à se frustrer ou à éviter la communication (Arnold et Fonseca Mora, 2004).

Deuxièmement, la compétence à communiquer oralement est considérée comme la compétence qui produit le plus d'anxiété, compte tenu des manques linguistiques généraux, créant ainsi la peur du ridicule quand vient le temps de s'exprimer devant les autres (Arnold et Fonseca Mora, 2004). D'ailleurs, selon la recherche de Jetté qui concerne l'évaluation interactionnelle (C1) en classe de langue étrangère, parmi les 86 étudiants qu'elle a consultés, 41% de ceux-ci affirment qu'ils n'aiment pas réaliser des examens oraux en raison du stress que cela leur apporte (Jetté, 2016). Enfin, Bygate (1987, cité par Arnold et Fonseca Mora, 2004) ajoute que certains enseignants en langues secondes ne prennent pas en compte ce qu'est « parler »; que cette action implique différentes composantes comme le vocabulaire, la prononciation et la grammaire, ce qui rend difficile à pratiquer la compétence à communiquer oralement.

Par la suite, certains chercheurs affirment qu'il ne s'élabore pas d'activités spécifiques pour cette compétence puisqu'elle est souvent conçue comme une activité dans laquelle « se pratiquent les compétences linguistiques : répétition de structures grammaticales, exercices d'amplification de vocabulaire, etc.. » [Notre traduction] (Giovannini et *al.*, 1996, p.49). De plus, l'oral se confond souvent avec la réalisation d'exposés oraux (C3) bien que ceux-ci répondent à un discours très concret constitué d'une interaction atypique puisqu'elle est produite par un seul locuteur (Giovannini et *al.*, 1996). Effectivement, les exposés oraux ressemblent beaucoup au texte écrit (Giovannini et *al.*, 1996). Notamment, les enseignants associent principalement la compétence communicative qu'aux exposés oraux alors qu'interagir est beaucoup plus complexe. Cependant, les enseignants ne prennent pas toujours en compte l'importance de la compréhension orale dans la compétence communicative (Arnold et Fonseca Mora, 2004). Afin d'interagir dans une langue seconde et tierce, il faut tout d'abord comprendre ce que l'autre dit pour répondre. C'est pourquoi il serait essentiel de favoriser aussi la compréhension orale dans les programmes de langues secondes et tierces (Arnold et Fonseca Mora, 2004). Il est donc question ici d'un manque de connaissances à propos de cette compétence chez les enseignants. Selon García (2006), peu d'enseignants et d'élèves reconnaîtraient

actuellement l'importance et le besoin de réaliser des activités qui auraient comme réel objectif de développer la compétence à communiquer oralement en classe de langue seconde et tierce.

1.3.3. Évaluation de l'oral en langue tierce

Dans un premier temps, pour aider les enseignants à évaluer la compétence à communiquer oralement des élèves en langue tierce, le MELS fournit un document intitulé *Le cadre d'évaluation des apprentissages en espagnol, langue tierce* (MELS, 2011a) et un autre intitulé *Progression des apprentissages au secondaire en espagnol, langue tierce* (MELS, 2011b). Ces documents donnent les grandes lignes à suivre lors de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement. En adéquation avec les propos de Dumais (2012a, p. 20) ces documents sont peu précis : « il y a très peu d'indications concernant la progression des apprentissages de l'oral dans les programmes d'études [...]. Cela rend ardues la détermination et la structuration des apprentissages des élèves ainsi que leur évaluation [...] ». Effectivement, dans les deux documents mentionnés, il est indiqué que les compétences doivent être évaluées à divers moments dans l'année scolaire, et ce, selon différentes méthodes d'évaluation, cependant peu d'information est donnée aux enseignants. Par exemple, voici le tableau d'évaluation fourni dans le document *Le cadre d'évaluation des apprentissages en espagnol, langue tierce* (MELS, 2011a) afin d'évaluer la compétence C1 :

Figure 1 : Critères d'évaluation de la compétence 1 – Interagir en espagnol (MELS, 2011a, p. 4)

Critères d'évaluation	
↔	
<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages (à venir) 	<ul style="list-style-type: none"> • Efficacité de la communication d'idées aux propos de l'interlocuteur • Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication • Utilisation de connaissances propres aux repères culturels* • Utilisation efficace de la démarche*
↔	
<p>*Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.</p>	

Ce manque d'information fait en sorte qu'il y a beaucoup de place à la subjectivité de la part de l'enseignant lors de l'évaluation de l'oral et du fait même, une grande liberté à l'enseignement de celui-ci.

De plus, le document *Progression des apprentissages au secondaire en espagnol, langue tierce* (MELS, 2011b), tient pour acquis que les élèves savent déjà bien communiquer avant leur cours d'espagnol. Ainsi, ils n'auraient qu'à réinvestir leurs connaissances en espagnol :

Dans leurs interactions et leurs productions à l'oral et à l'écrit en langue maternelle et en langue seconde, les élèves ont déjà appris à tenir compte du sujet, de l'intention de communication et du destinataire, de même qu'à porter attention à la relation entre les divers éléments de la situation de communication et à leur influence sur le sens du texte. Ils réinvestissent ces connaissances en espagnol. Ils apprennent également à manifester différentes intentions de communication à travers diverses réalisations langagières dans cette langue (MELS, 2011b, p.6).

Tenir pour acquis que les élèves savent communiquer sans le valider va à l'encontre des recherches en didactique de l'oral. De plus, les recherches en français langue première indiquent que les élèves ont rarement l'occasion de recevoir un réel enseignement de l'oral

(Dumais, 2014) et que les enseignants n'ont pas toujours une formation adéquate pour enseigner l'oral (Lafontaine, 2005; Dumais, 2015a). Il n'est donc pas possible, à la lumière des recherches en langue première, de considérer que les élèves ont nécessairement des acquis provenant de l'apprentissage du français langue première.

Enfin, évaluer l'oral, notamment en interaction, est difficile pour les enseignants. En effet, Jetté (2016) qui s'est intéressée à l'espagnol, langue tierce, affirme qu'évaluer l'interaction orale représente une tâche particulièrement complexe, et ce, même pour les enseignants les plus expérimentés. Les caractéristiques inhérentes de l'interaction orale représentent un défi considérable (Jetté, 2016). Étant donné le caractère spontané et immédiat, la négociation constante de la prise de parole et les facteurs reliés au non-verbal (gestes et silences) de l'interaction orale, les enseignants font face à plusieurs difficultés lors de l'évaluation (Jetté, 2016). S'ajoute également le degré de compréhension de l'interaction orale, c'est-à-dire que l'élève doit comprendre son partenaire afin de suivre le courant de la conversation, ce qui ne fait qu'augmenter le niveau de complexité (Jetté, 2016).

1.4. Question de recherche

Après avoir identifié plusieurs problèmes concernant l'enseignement et l'évaluation de l'oral, il appert que peu de ressources didactiques sont disponibles au Québec pour aider et soutenir les enseignants d'espagnol langue tierce. De plus, les documents ministériels sont peu explicites rendant l'enseignement et l'évaluation de l'oral difficiles. Aussi, peu de recherches sur le sujet ont été identifiées. En effet, à la suite de la recension des écrits que nous avons effectuée, il a été possible de constater un vide dans la recherche au Québec en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'oral dans la discipline de l'espagnol langue tierce. Au regard de cette situation, il nous semble important de documenter par la recherche des façons d'enseigner l'oral en espagnol langue tierce afin de permettre le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves du

secondaire, niveau scolaire où l'espagnol est enseigné au Québec. Nous nous posons donc la question de recherche suivante : comment peut-on enseigner l'oral en espagnol langue tierce au secondaire québécois à partir d'un cadre théorique en français langue première?

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

Dans le cadre de cet essai, il importe de définir certains concepts, notions et modèles sur lesquels s'appuiera notre recherche. Ainsi, dans le chapitre qui suit, il sera tout d'abord important de définir ce qu'est l'oral. Par la suite, seront expliquées les recherches en didactique de l'oral ainsi que les méthodes d'enseignement. Ensuite sera abordé l'oral dans les classes d'espagnol comme langue tierce, suivi de l'évaluation dans l'enseignement de l'oral. Finalement, l'objectif de l'essai sera présenté.

2.1. L'oral

Comme il fut mentionné antérieurement, Dumais (2015a) affirme qu'il y a un manque de précisions sur le concept même d'« oral » et que les enseignants ont besoin d'être éclairés à ce sujet. Ainsi, dans les lignes suivantes, il sera question de définir ce qu'est l'oral et de son importance dans la société. Seront aussi présentés, les deux statuts de l'oral ainsi que les arguments appuyant la nécessité de l'oral comme un objet d'enseignement à l'école.

2.1.1. Ce qu'est l'oral

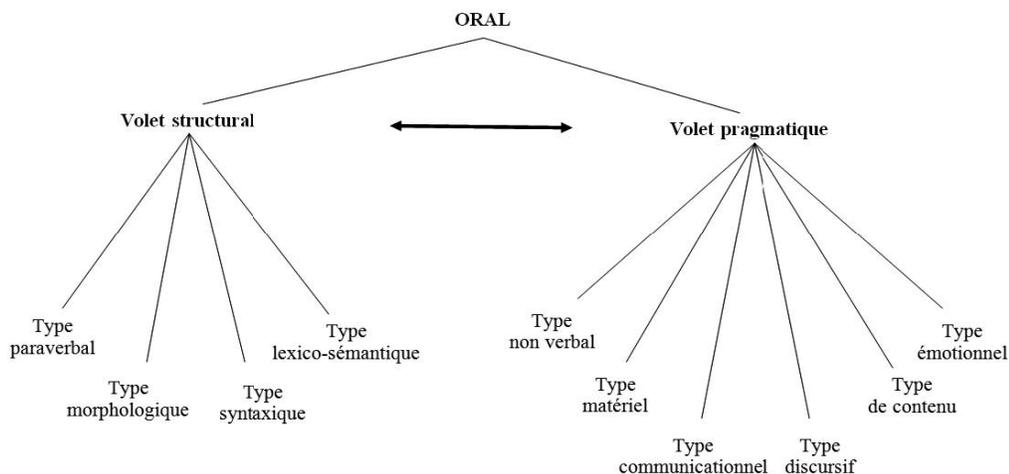
L'oral est un objet complexe à décrire et à définir (Eriksson et de Pietro, 2011 cité par Dumais *et al.*, 2017). Tout comme l'affirme Hassan (2015 cité par Dumais *et al.*, 2017), l'oral prend plusieurs formes, ce qui le rend difficile à saisir. D'après Dumais (2012b), l'oral est un objet d'enseignement/apprentissage qui sollicite des habiletés cognitives, linguistiques et pragmatiques. Il est indissociable de la culture (Dumais, 2014). De plus, l'oral :

« [...] concerne autant la production que la compréhension ainsi que le verbal, le paraverbal (prosodie, pauses, etc.) et le non-verbal (regard, geste, etc.). Il peut être la langue écrite oralisée (lecture et récitation), un parler contrôlé (selon des attentes scolaires par exemple) ou la pensée spontanée vocalisée, en direct ou en différé, et peut-être monogéré (fait seul) ou polygéré (fait à plusieurs). » (Lafontaine et Dumais, 2014, p.3).

En 2014, Dumais a défini 334 objets d’enseignement/apprentissage faisant partie de l’oral, pouvant être observés et enseignés à la suite d’une analyse conceptuelle (Dumais et *al.*, 2017). Ainsi, Dumais (2014) a créé une typologie des objets d’enseignement/apprentissage dans le but de démystifier et définir explicitement l’oral et aussi dans le but de répondre à un besoin important, soit d’améliorer la formation initiale et continue des enseignants. Cette typologie permet aux enseignants de prendre en compte la complexité de l’oral et de mieux le comprendre. De ce fait, les élèves recevront un meilleur enseignement et comprendront mieux, eux aussi, les différentes composantes de l’oral (Dumais, 2014). La typologie de Dumais (voir figure 2)

« [...] se divise en deux grands volets et en 10 types (catégories) qui permet de classer les 334 objets d’enseignements/apprentissages. Le premier volet, le volet structural, répertorie les objets de l’oral liés au code oral (la structure de la langue) dans quatre types. Le deuxième volet, le volet pragmatique, répertorie dans six types les objets qui mettent en pratiques les objets du volet structural dans la communication (en fonction de la situation de communication) et les objets qui entrent spécifiquement en jeu dans une situation de prise de parole ou d’écoute. Une flèche bidirectionnelle indique la relation entre les deux volets (Dumais, à paraître). » (Dumais et *al.*, 2017, p.106).

Figure 2: Typologie des objets d'apprentissage de l'oral (Dumais, 2014, p.191)



2.1.2. L'importance de l'oral dans la société

L'oral permet de développer son plein potentiel afin d'intégrer la société (Avendaño, 2007; Dumais et *al.*, 2017). Pour y arriver, il faut disposer de différentes compétences telles la pensée critique, la capacité à résoudre des problèmes, les aptitudes de collaboration et les compétences de communication. Évoluant dans le XXI^e siècle, où le savoir est maître, ces compétences sont incontournables pour permettre à un individu de prendre sa place au sein de la société (Dumais et *al.*, 2017).

Par ailleurs, l'oral est la forme vive et spontanée de la langue permettant à l'individu une marge de liberté bien que chaque individu s'exprime de façon différente (Núñez Delgado, 2001). De même, selon Maurer (2001), la maîtrise de la langue orale est autant un élément constructif de la personnalité qu'un moyen d'expression. L'oral permet au locuteur de développer son identité grâce aux échanges d'opinion et aux confrontations d'idées et de valeurs avec les autres (Lafontaine, 2007). Enfin, la communication, dont la communication orale, en tant que phénomène social a toujours eu une importance essentielle dans la société humaine (Kremers, 2000).

2.1.3. Les statuts de l'oral à l'école

À l'école, l'oral détient deux statuts. Il est médium et objet d'enseignement (Lafontaine, 2007). Dans les lignes suivantes, la différence sera expliquée.

2.1.3.1. L'oral comme médium

Dans un premier temps, l'oral est médium puisqu'il est l'outil de communication des enseignants afin de transmettre des connaissances et de permettre le développement de compétences. Effectivement, l'enseignant communique oralement avec les élèves dans plusieurs situations de classe dont, en autres, lorsqu'il enseigne explicitement. Il donne des explications, il corrige et il fait de la gestion de classe (Lafontaine, 2007). Du côté des élèves, l'oral est aussi utilisé comme médium pour « répondre à des questions et en poser,

pour s'approprier et construire leurs connaissances, pour partager leurs pensées, pour interagir avec leurs pairs, pour développer leurs compétences dans différents domaines, etc. » (Dumais et *al.*, 2017, p.106). Ainsi, lorsque l'oral est aux services des interactions de la classe, il est considéré comme médium d'enseignement (Dumais et *al.*, 2017). De ce fait, c'est un oral « plutôt utilitaire et non enseigné pour lui-même, mais utilisé à d'autres fins » (Lafontaine, 2007, p.10).

2.1.3.2. L'oral comme objet

Dans un deuxième temps, l'oral objet d'enseignement est un oral pour lequel il est possible de fixer des objectifs d'apprentissage à atteindre et des compétences à faire développer aux élèves (Lafontaine, 2001). De plus, l'oral objet d'enseignement peut être intégré à une séquence d'enseignement puisqu'il exige que des éléments soient travaillés et enseignés. D'ailleurs, selon Lafontaine (2001), c'est à partir du moment où l'oral est considéré comme un objet d'enseignement et d'apprentissage au même titre que l'écriture et la lecture, qu'il est possible de faire réaliser de véritables apprentissages. À cet effet, l'oral doit être décomposé en différents éléments dans le but d'être enseigné par les enseignants et compris par les élèves (Dumais, 2014).

Ainsi décomposé, chaque élément (aussi appelé objet d'enseignement/apprentissage) peut être défini, observé, analysé, décortiqué et mis en pratique par les élèves. C'est ainsi que ces derniers peuvent prendre en charge le développement de leur compétence à communiquer oralement, tout en faisant des apprentissages durables qui seront transférables dans différents contextes (Dolz et Schneuwly, 1998/2016; Dumais, 2014, Lafontaine et Préfontaine, 2007). (Dumais et *al.*, p.106).

2.1.4. La nécessité de l'oral comme un objet d'enseignement à l'école

Comme Dolz et Schneuwly (1998/2016) l'affirment, l'un des grands objectifs de l'école obligatoire est celui du développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. À vrai dire, l'oral joue un rôle essentiel à l'école (Dumais, 2017). Nous avons donc regroupé quatre grands éléments démontrant l'importance d'enseigner l'oral à l'école :

l'oral aux fins de la socialisation et de la conformité; l'omniprésence de l'oral à l'école; les impacts positifs de l'oral sur les élèves; et l'oral comme culture.

2.1.4.1. L'oral aux fins de la socialisation et de la conformité

Comme nous l'avons mentionné dans les lignes précédentes, la communication en tant que phénomène social a une grande importance dans la société humaine (Kremers, 2000). Lafontaine (2007) affirme qu'à l'école, les élèves s'expriment à l'oral et sont constamment en interaction avec les autres, ce qui leur permet de développer des compétences sociales comme écouter, prendre en compte l'autre, se conformer aux tours de parole, respecter les idées différentes des siennes, etc. Toutes ces compétences sociales s'enseignent. Par exemple, il est possible d'enseigner à l'élève comment s'exprimer à l'oral adéquatement et quel est le moment opportun pour le faire (Caillier, 2002). De plus, le fait d'avoir recours à l'oral comme objet d'étude et comme outil de communication en classe favorise l'élève à titre de sujet pensant et agissant en interaction avec son environnement (Plessis-Bélair, 2014). Bref, l'oral est un synonyme de socialisation (Lafontaine, 2007).

Par ailleurs, Avendaño (2007) affirme que comme les élèves ont tous grandi dans des milieux linguistiques différents incluant des utilisations familières, l'école se doit d'enseigner un langage standard qui permet progressivement aux élèves d'accéder aux registres formels de l'oral. Lafontaine (2007) abonde dans le même sens en affirmant que les élèves qui arrivent au secondaire font preuve d'inégalité au niveau de la maîtrise de leur langue. Bien que quelques-uns profitent d'interactions riches au sein de leur famille, d'autres n'ont pas ce genre d'opportunité. C'est pourquoi, à l'école, les élèves nécessitent un enseignement de l'oral ainsi que des activités d'oral public qui permettront à ces derniers la mise en pratique des connaissances dans leur vie quotidienne (Lafontaine, 2007). Les enseignants doivent apprendre à l'élève « [...] à discuter, à écouter, à devenir un bon interlocuteur, bref, à accomplir des actes de paroles de la vie courante (Dolz et

Schneuwly, 1998/2016; Maurer, 2001; Lafontaine, 2001; Dolz, 2004; Nonnon, 2004) » (Lafontaine, 2007, p. XIII). De plus, afin que les élèves s'intègrent à la société, ils doivent maîtriser différents registres de la langue, c'est-à-dire que la langue utilisée doit respecter une norme langagière selon les situations de communication. En classe, par exemple, les élèves doivent apprendre à s'exprimer dans un langage adéquat et soutenu (Lafontaine, 2007). Connaître ces différents registres leur permettra d'affronter les situations de la vie courante dans le futur (Lafontaine, 2007).

2.1.4.2. L'omniprésence de l'oral à l'école

Au cours de ses études primaires et secondaires, l'élève parlera et écoutera plus qu'il écrira. C'est une des véritables raisons pour lesquelles l'élève doit apprendre à parler et écouter selon Lafontaine (2007). Effectivement, comme une grande partie des interactions et de l'enseignement en classe est réalisée à l'oral, Dumais (2017) affirme qu'afin que les élèves réussissent efficacement leurs études, ils doivent avoir une maîtrise minimale de l'oral. De plus, l'oral ne suppose pas seulement la prise de parole, mais aussi l'écoute (Préfontaine, dans Lafontaine, 2007). Dolz et Schneuwly (1998/2016) affirment que la parole est fondamentalement un vecteur d'enseignement/apprentissage puisqu'elle est utilisée comme moyen pour apprendre et que tous les échanges en classe sont des occasions pour les élèves d'expérimenter certaines capacités langagières, tout en observant et en imitant les autres. D'ailleurs, Halté (2002 cité par Lafontaine 2007) affirme que l'oral permet d'apprendre via les interactions avec les autres. En d'autres mots, les interactions langagières entre élèves permettent à ceux-ci d'échanger leurs opinions sur un concept, créant ainsi des conflits cognitifs avec lesquels ils construisent leurs connaissances à l'oral. Enfin, l'oral représente un défi stimulant pour l'enseignant et les élèves (Lafontaine, 2007).

2.1.4.3. Les impacts positifs de l'oral sur les élèves

Premièrement, selon Lafontaine et Préfontaine (2007), l'oral a un impact positif sur les élèves, car il permet des apprentissages durables et transférables dans d'autres situations. Par exemple, Lafontaine (2007) affirme que la maîtrise de la langue orale est une exigence au sein du marché du travail. Ainsi, grâce à un enseignement de l'oral reçu à l'école, l'élève connaîtra le registre de la langue qui conviendra d'utiliser lors d'une entrevue et ensuite dans le cadre de l'exercice de son travail (Lafontaine, 2007). Deuxièmement, l'oral est considéré comme un véhicule de la pensée; plus l'élève le met en pratique, mieux il pourra exprimer sa pensée oralement (Lafontaine, 2007). Finalement, comme il a été mentionné, l'oral permet à l'élève de développer son identité puisqu'il se construit d'abord et avant tout par les interactions dans lesquelles l'élève échange son opinion et confronte ses idées ainsi que ses valeurs.

2.1.4.4. L'oral et la culture

Nombreux sont les didacticiens affirmant que l'oral est en lien étroit avec la culture (entre autres Lafontaine et Dumais, 2014). Notamment Lafontaine (2007) dit que l'oral est un véhicule de la culture et qu'il occupe une place de choix. Les enseignants transmettent leur culture aux élèves et peuvent utiliser différents supports tout comme les spectacles d'humour, les pièces de théâtre, les chansons, les poèmes, les téléromans, etc., afin que les élèves prennent conscience de l'importance des différents registres de langues, des accents, des expressions et des situations de communication (Lafontaine, 2007). En effet, il existe différents "français" parlés dans la francophonie (Lafontaine, 2007). Nous pouvons dire la même chose avec l'anglais, l'arabe, l'espagnol, etc. Les élèves doivent savoir que les structures des interactions sont souvent prévisibles et dépendent de chaque culture.

2.2. Les approches didactiques de l'oral

Conformément aux diverses recherches, il est possible d'enseigner l'oral à partir des objets d'enseignement/apprentissage tout en fixant des objectifs à atteindre et des compétences à développer (Lafontaine et Dumais, 2014). Pour permettre l'enseignement et l'apprentissage de ces différents objets de l'oral, il est possible de se référer à une approche didactique entendue « comme un point de vue ou une manière de concevoir l'enseignement d'un objet donné, ici l'oral, pour parvenir à un résultat, ici l'apprentissage de l'oral (Messier, 2014) » (Dumais et *al.*, 2017, p. 107). Dans les lignes suivantes, nous présentons trois approches didactiques de l'oral, soit l'oral pragmatique, l'oral intégré et l'enseignement de l'oral par genre.

2.2.1. L'oral pragmatique

Cette première approche didactique permet d'enseigner l'oral de façon pragmatique, c'est-à-dire de façon très pratique et concrète aux yeux des élèves. Elle permet de comprendre les conventions de communication et d'apprendre à les respecter et à les utiliser (Dumais, 2011b). Ainsi, son objectif consiste à amener une réflexion à propos d'une communication harmonieuse afin d'éviter la construction de relations conflictuelles (Lafontaine et Dumais, 2014). D'ailleurs, il s'agit d'une prise en compte de notions linguistiques qui sont en adéquation avec l'intention et la situation de communication, par exemple : « [...] lors d'une demande, utiliser le conditionnel [...] plutôt que l'impératif a de plus grandes chances de succès » (Dumais et *al.*, 2017, p.108). Ainsi, l'enseignement de l'oral pragmatique a pour but de développer les capacités langagières (verbales, non verbales et paraverbales) des élèves par l'entremise des actes de paroles (Maurer, 2001), et ce, en s'appuyant sur différentes situations vécues en classe ou dans la vie quotidienne (Dumais, 2011b; Maurer, 2001; De Grandpré, 2017). Qu'est-ce qu'un acte de parole ? Un acte de parole est « un énoncé réalisé par un locuteur dans une situation donnée qui permet d'agir sur autrui, d'entraîner une certaine modification de la situation interlocutive et de produire un certain effet » (Kerbrat-Orecchioni; 2012 et Dumais et Plessis-Bélair; 2017 cités par

Dumais et Nolin 2018). En effet, demander une autorisation, saluer, demander une information, s'excuser, etc. sont des exemples d'actes de parole (Dumais, 2011b). Lafontaine et Dumais (2014) affirment que cette approche didactique va au-delà de l'apprentissage de formules de politesse et de l'apprentissage par cœur d'actes de parole puisqu'elle permet aux élèves de développer leurs capacités d'analyse de la communication et des unités linguistiques concernées. Les élèves apprennent donc à réfléchir afin de faire des choix conscients selon l'intention de communication recherchée (Dumais, 2011b).

Compte tenu de ce qui précède, Dumais (2011b, p.42) affirme qu'« [u]n tel apprentissage permet aux élèves de mieux fonctionner en société puisqu'ils ont une plus grande compréhension de leurs stratégies de communication et ils comprennent mieux les enjeux de toute communication ». De plus, l'enseignement de l'oral pragmatique n'est pas seulement exclusif aux cours de français, il peut être intégré dans plusieurs disciplines (Lafontaine, 2013). Maurer (2001) affirme d'ailleurs que l'approche en termes d'actes de paroles n'est pas nouvelle en enseignement des langues étrangères, les actes de parole y sont travaillés depuis les années 80 avec l'approche communicative. En effet, l'approche communicative repose sur des besoins langagiers, formulés en termes d'actes de parole auxquels sont subordonnés le lexique et les structures linguistiques (Germain, 1993). L'approche communicative vise donc l'efficacité de la communication langagière tout comme l'oral pragmatique : « [p]our que la communication soit réussie, tout énoncé doit être approprié à l'intention de communication » (Johnson, 1981, p. 5 cité dans Germain, 1993, p.42). De ce fait, en enseignement de l'espagnol comme langue tierce, c'est-à-dire, en apprentissage d'une langue étrangère, les actes de paroles ont une grande importance puisqu'ils placent « les apprenants en situation, authentique ou simulée, de communication, ce qui fournit l'occasion d'explorer les moyens linguistiques nécessaires à l'accomplissement de ces actes de parole » (Maurer, 2001, p.50). Bref, cette approche didactique apporte un apprentissage concret et utile au quotidien de l'élève (Dumais, 2011b).

2.2.2. *L'enseignement de l'oral par les genres*

Cette deuxième approche didactique de l'oral a comme finalité d'enseigner les caractéristiques des genres ainsi que leurs objets d'enseignement/apprentissage (Dolz et Schneuwly, 1998/2016; Dumais *et al.*, 2017). Dolz et Schneuwly (1998/2016) affirment que les genres constituent un point de référence pour les élèves, par exemple : le débat, l'entrevue, la table ronde, l'exposé critique, le message publicitaire, etc. Cette forme de pratique sociale de référence permet donc d'établir des balises communes auxquelles les élèves peuvent se rapporter (Lafontaine et Dumais, 2014). D'ailleurs, Dolz et Schneuwly (1998/2016) considèrent les genres comme des outils qui fondent la possibilité de communication et d'apprentissage. On entend par genre « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordre communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps » (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015, p.3). Dans cette approche, la notion de genre est un élément central pour la construction des capacités langagières des élèves (Dolz et Gagnon, 2008 cité par Dumais *et al.*, 2017) bien que pour Dolz et Schneuwly (1998/2016, p. 67) « [...] les caractéristiques de l'oral formel découlent des situations et des conventions attachées aux genres ». De ce fait, « la notion du genre permet d'articuler la finalité générale d'apprendre à communiquer avec les moyens langagiers propres aux situations qui rendent la communication possible » (Dolz et Schneuwly 1998/2016, p. 69) tout en amenant les élèves « [...] à dépasser des formes de production quotidienne pour les confronter à d'autres formes plus institutionnelles [...] » (Dolz et Schneuwly, 1998/2016, p.68).

2.2.3. *L'oral intégré*

Cette troisième approche didactique permet d'intégrer l'oral en classe à partir des objets transversaux, soit les conduites discursives (Dumais *et al.*, 2017). Une conduite discursive est

« une structure composée d'une suite d'énoncés reliés entre eux et dotés d'une organisation. Dans toute conduite discursive, il y a prise en compte des conditions de production et de réception ainsi que des formes d'organisation. Chaque type de conduite discursive est composé d'une structure interne (par exemple, le schéma narratif) et de marques linguistiques. Habituellement, la prise de parole (discours) met en jeu une conduite discursive dominante et d'autres conduites interviennent, mais dans une moindre mesure » (Dumais, 2014, p. 329).

Pour avoir une idée des conduites discursives, Dumais (2017, p.15) nous donne quelques exemples tels que : « [l'] explication du résultat d'une expérience de laboratoire (conduite explicative), la justification d'un raisonnement grammatical (conduite justificative) ou encore la narration d'une expérience vécue en stage (conduite narrative) ». En fait, les conduites discursives peuvent être argumentatives, descriptives, explicatives, etc. (Hassan, 2015 cité par Dumais 2017). L'objectif de l'oral intégré est d'amener l'élève

[...] à argumenter, justifier, décrire ou raconter – et de le faire non dans une démarche planifiée, programmée en fonction du niveau de compétences auquel on veut que les élèves parviennent à la fin des apprentissages, c'est-à-dire en fonction d'un profil idéal de sortie de l'apprenant, mais en prenant compte le niveau de développement langagier des élèves et en essayant de le faire évoluer. Pour y arriver, on crée des situations de communication amenant les élèves à utiliser ces conduites, et on soutient leurs productions par des activités d'étayage (Maurer, 2001, p. 37).

Maurer (2001, p.38) affirme qu'une des qualités de cette approche didactique, c'est d'enseigner aux élèves à communiquer tout en travaillant l'oral à partir d'une communication authentique, ce qui « est en conformité avec les mécanismes d'apprentissage d'une langue maternelle ou étrangère ». De plus, cette approche privilégie l'élève au cœur de ses apprentissages bien qu'elle s'initie à partir des pratiques linguistiques de celui-ci afin d'éviter une démarche trop spéculative créant un grand écart avec la réalité (Maurer, 2001).

Bref, l'apprentissage de cette approche didactique utilisant des conduites discursives ne devrait pas se limiter à la classe de français (Dumais, 2017). Cet apprentissage pourrait aussi être fait dans d'autres disciplines tout comme les deux autres approches, bien que cet apprentissage ait comme finalité cognitive de servir à la construction de connaissances (Rabatel, 2004 cité par Dumais et *al.*, 2017). Nolin (2013) affirme également qu'il est possible d'enseigner l'oral à l'intérieur de toutes les disciplines, peu importe l'approche utilisée.

2.3. Des façons d'enseigner l'oral

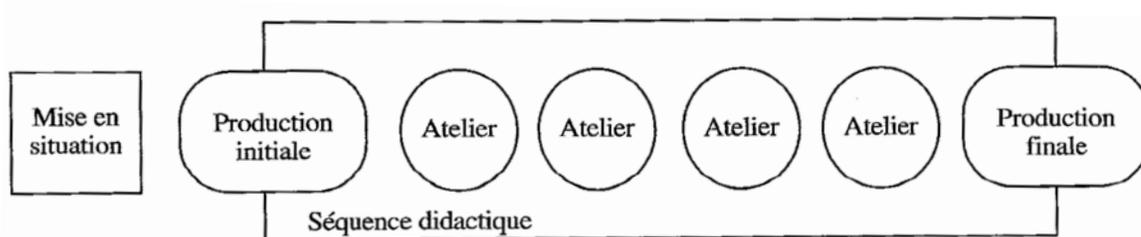
Il existe différentes façons d'enseigner l'oral. Dans cet essai, l'évolution de ces différentes façons sera dévoilée. Tout d'abord, la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998/2016) sera présentée. Ensuite, il sera question de la séquence d'enseignement de l'oral au secondaire de Lafontaine (2007) ainsi que du modèle de l'atelier formatif de Dumais (Dumais, 2008; Dumais et Messier, 2016). Enfin, il sera question de la compréhension orale et des types d'écoute ainsi que des formes d'évaluation de l'oral.

2.3.1. La séquence didactique de Dolz et Schneuwly

Comme séquence d'enseignement, Dolz et Schneuwly proposent une séquence didactique (1998/2016) qui a été créée sur deux principes, soit celui de travailler les genres oraux sur deux niveaux, communication et structuration, et celui de faire de la parole un objet d'enseignement/apprentissage (Dolz et Schneuwly, 1998/2016). Ces deux principes permettent ainsi de positionner les élèves dans des situations de communication plausibles et significatives à leurs yeux et leur donnent des outils afin de mieux les maîtriser (Dolz et Schneuwly, 1998/2016). Enfin, Dolz et Schneuwly (1998/2016, p.93) définissent leur séquence didactique « comme un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe ». Tel qu'illustré dans la figure

3, il s'agit d'un système modulaire composé d'une mise en situation, d'une production initiale, d'ateliers (modules) et d'une production finale.

Figure 3 : La séquence d'enseignement de l'oral de Dolz et Schneuwly (1998/2016, p. 94)



Tout d'abord, la séquence didactique débute par une mise en situation expliquant aux élèves le projet de classe : celui de travailler un genre oral en situation de communication tout en abordant ainsi des objets d'enseignement/apprentissage (Dolz et Schneuwly, 1998/2016). Par la suite, une production initiale, d'une situation réelle ou fictive, fait en sorte que les élèves font face aux problèmes occasionnés par le genre, pour ensuite faire usage de leur parole. Cette prise de parole permet aux élèves « de découvrir ce qu'ils savent déjà faire et de prendre conscience de leurs problèmes » et elle permet aux enseignants d'« obtenir des informations précieuses pour différencier, voire individualiser son enseignement à travers une utilisation modulaire des ateliers » (Dolz et Schneuwly, 1998/2016, p.97). Effectivement, dans cette étape, les points forts et faibles des élèves sont mis en évidence. Ainsi, à partir de leur parole, les élèves travailleront, sous forme d'ateliers « de structuration », différents objets d'enseignement/apprentissage tout en s'orientant vers des modèles de références (Dolz et Schneuwly, 1998/2016).

Ensuite, après avoir travaillé les objets d'enseignement/apprentissage en ateliers, la séquence se termine avec une production finale dans laquelle les élèves mettent en pratique et intègrent les apprentissages concédés pendant les ateliers, à travers une activité de communication langagière orale (Dolz et Schneuwly, 1998/2016). Cette dernière étape

peut servir d'évaluation, analysant la capacité des élèves à intégrer leurs nouveaux savoirs. Enfin, Dolz et Schneuwly (1998/2016, p.94) affirment que la séquence

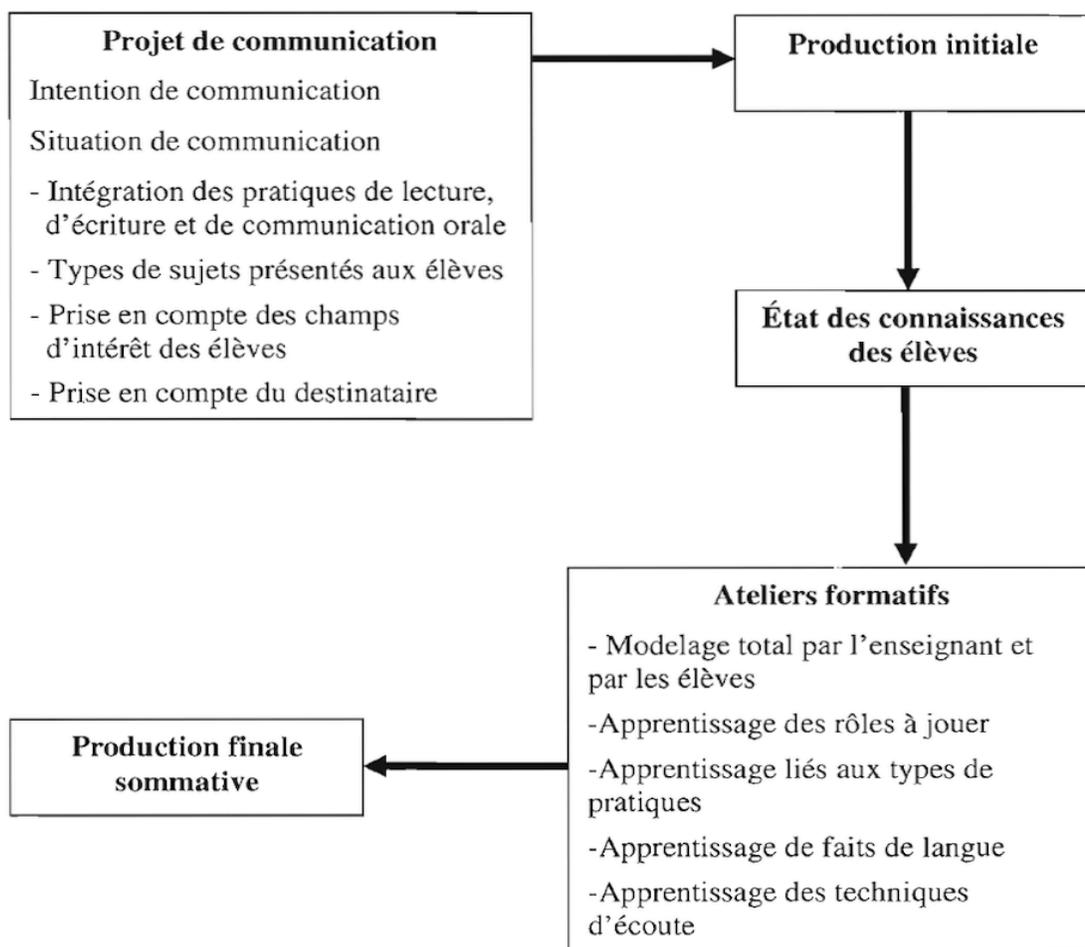
[...] suit donc un mouvement qu'on pourrait décrire comme allant du complexe au simple, c'est-à-dire de la production initiale, lors de laquelle les élèves sont impliqués dans une activité langagière avec ses multiples facettes, au simple travail pas à pas des dimensions essentielles du genre en fonction des problèmes rencontrés par les élèves dans la réalisation de l'activité. Pour finir à nouveau du simple au complexe : la réalisation entière d'une activité langagière en situation de communication.

2.3.2. *La séquence d'enseignement de l'oral au secondaire de Lafontaine*

Dumais et Messier (2016) soulignent qu'après avoir repris la séquence didactique de Dolz et Schneuwly ainsi qu'après l'avoir observée en classe, Lafontaine propose une version différente plus détaillée. Tout d'abord, elle intègre des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale. Par la suite, elle prend en considération les types de sujets présentés aux élèves (signifiants et non signifiants). Ensuite, elle prend en compte les intérêts des élèves ainsi que l'auditoire. La séquence de Lafontaine (2007) est composée de quatre étapes : la production initiale, l'état des connaissances des élèves, les ateliers formatifs et la production orale sommative (Dumais, 2008). La figure 4 présente cette séquence d'enseignement. En fait, identifier l'état des connaissances des élèves devient un atout différenciateur de la didactique de Dolz et Schneuwly (1998/2016). Au départ, avec la production initiale, les élèves sont amenés à « réaliser une production orale en lien avec le projet de communication sans qu'il y ait eu préalablement des apprentissages », c'est-à-dire selon leurs connaissances antérieures (Dumais, 2008, p.30). Ensuite, l'état des connaissances permet de déterminer les forces et les faiblesses de la prise de production initiale et de déterminer les objets de l'oral qui seront enseignés par l'entremise d'ateliers formatifs. Contrairement à la séquence de Dolz et Schneuwly (1998/2016), Lafontaine (2007) a déterminé qu'il existe cinq types d'ateliers dont le contenu permet le droit à l'erreur aux élèves et de s'exercer avant même d'être évalués (Dumais et Messier, 2016). Les cinq types d'ateliers formatifs sont le modelage total par l'enseignant et par les élèves,

l'apprentissage des rôles à jouer, l'apprentissage lié aux types de pratiques, l'apprentissage de faits de langue et, finalement, l'apprentissage des techniques d'écoute (Lafontaine, 2007). Comme dernière étape de la séquence, nous retrouvons la production orale sommative qui permet de mettre en pratique les apprentissages effectués par l'entremise des ateliers formatifs.

Figure 4 : Séquence d'enseignement de l'oral au secondaire de Lafontaine (2007)



La séquence d'enseignement de l'oral au secondaire de Lafontaine (2007) a pour finalité de permettre un réel enseignement et apprentissage de l'oral en s'assurant que l'oral y

tient le statut d'objet d'enseignement. Lafontaine soutient aussi l'idée que les élèves apprennent de différentes manières, c'est-à-dire qu'ils apprennent par action, par imitation ainsi que par observation (Lafontaine, 2007). Avec son livre intitulé *Enseigner l'oral au secondaire* (2007), Lafontaine tente de démontrer que l'enseignement de l'oral peut être intégré dans toutes les matières, sans devenir un fardeau pour les enseignants.

2.3.3. Le modèle de l'atelier formatif de Dumais

Dumais et Messier (2016) ont par la suite analysé et expérimenté la séquence didactique de Lafontaine (2007). Ils ont remis en question plusieurs éléments, dont le type d'atelier « modelage total par l'enseignant ou par les élèves », d'autant plus que ceux-ci considèrent le modelage comme un moyen d'enseigner plutôt qu'un apprentissage en soi (Dumais et Messier, 2016). En effet, ils considèrent que le modelage n'est pas en soi un type d'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016). Selon Dumais et Messier, le manque de structuration des ateliers formatifs crée un vide où les variantes d'un atelier à un autre sont énormes et font en sorte que l'apprentissage n'est pas assuré (Dumais et Messier, 2016). Malgré l'état des connaissances établi au préalable, les élèves ne sont pas toujours activement impliqués dans leurs apprentissages (Dumais et Messier, 2016). De plus, les élèves n'ont pas toujours l'opportunité de comprendre l'objet travaillé par l'entremise d'exemples et de contre-exemples. D'autre part, le temps en groupe pour échanger et mettre en pratique les apprentissages n'est pas nécessairement prévu (Dumais et Messier, 2016). Enfin, peu de retours métacognitifs sont effectués à la suite des ateliers (Dumais et Messier, 2016). Aux yeux de Dumais et Messier, l'utilisation des ateliers formatifs de Lafontaine (2007) s'en trouve limitée quant à l'organisation de l'enseignement des objets de l'oral et démontre visiblement un manque dans la démarche pédagogique des étapes (Dumais et Messier, 2016).

C'est ainsi que Dumais (2008) a mis au point un modèle didactique de l'atelier formatif en six étapes qui permet d'enseigner un seul objet de l'oral à la fois (Dumais et Lafontaine,

2015). Parmi ces étapes, nous y retrouvons l'élément déclencheur, l'état des connaissances, l'enseignement, la mise en pratique, le retour en grand groupe et finalement, l'activité métacognitive. Lafontaine et Dumais (2014) affirment que les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral peuvent être enseignés grâce à ces six étapes. À noter que le temps consacré à un atelier formatif peut varier selon le contenu enseigné et le rythme des élèves; l'atelier peut durer quelques minutes comme il peut s'échelonner sur plusieurs cours et ainsi permettre la mise en pratique par les élèves (Lafontaine et Dumais, 2014). Ci-dessous, le tableau expliquant les six étapes à suivre d'un atelier formatif.

Tableau 1 : Les étapes d'un atelier formatif (Lafontaine et Dumais, 2014, p. 14)

Étapes d'un atelier formatif	Explications
1. Élément déclencheur	Il faut d'abord présenter l'objet de l'oral à travailler à partir d'un élément déclencheur . Ce peut être, par exemple, la présentation d'un enregistrement audio ou vidéo dans lequel on retrouve l'objet à travailler, ou encore un modelage de l'objet, effectué par les élèves ou l'enseignant. La présentation mettra en évidence une mauvaise utilisation (contre-exemple) de l'objet de l'oral afin de susciter une réaction chez les élèves et de créer un intérêt. Un bon exemple est par la suite présenté.
2. État des connaissances	L' état des connaissances consiste à demander les points forts et faibles de l'élément déclencheur (contre-exemple et exemple). Cela permet de connaître les connaissances antérieures des élèves et de faire le point sur leurs représentations quant à l'objet travaillé. S'il a été possible de filmer l'élément déclencheur, il peut être souhaitable de le visionner.
3. Enseignement	Après l'état des connaissances, il est temps d'enseigner l'objet de l'oral, et ce, à partir des représentations des élèves. Il y a donc enseignement de l'objet et ce dernier est décortiqué afin que les élèves le comprennent bien et comprennent son utilisation dans plusieurs contextes. L'enseignant fait un modelage de l'objet et prend le temps de bien le définir avec les élèves.
4. Mise en pratique	Pour favoriser l'apprentissage, il y a mise en pratique de l'objet par les élèves. Ces derniers réinvestissent les apprentissages dans des activités en petits groupes ou avec tout le groupe. Il est important de spécifier que ce ne sont pas tous les élèves qui ont besoin de participer à la mise en pratique. « Les élèves apprennent de plusieurs façons : dans l'action, par imitation et par observation » (Lafontaine, 2007, p.20).
5. Retour en grand groupe	Un retour en grand groupe est effectué à la suite de la mise en pratique ainsi qu'une synthèse pour assurer la compréhension de l'objet travaillé. Une équipe ou quelques élèves refont la mise en pratique devant le groupe, à titre d'exemple, pour s'assurer de la compréhension de l'objet.

6. Activité métacognitive	Finalement, afin de permettre aux élèves de bien consolider les apprentissages, une ou plusieurs activités métacognitives leur sont proposées. Par exemple, il est possible de répondre à des questions dans un journal de bord. L'enseignant peut aussi créer avec les élèves une carte conceptuelle qui reprend l'ensemble des apprentissages. Ce type d'activité métacognitive permet aux élèves de réfléchir à leurs apprentissages, de garder des traces écrites de ces derniers et de mettre par écrit leur réflexion.
---------------------------	---

Étant donnée la position d'avant-plan de l'enseignant à travers les étapes de l'atelier formatif, le modèle didactique de Dumais (2008 et 2011b) repose sur une démarche déductive (Dumais et Messier, 2016). En effet, les élèves sont amenés à raisonner par eux-mêmes à propos de l'objet d'enseignement à partir de l'étape 1 : la présentation d'un élément déclencheur sans nommer l'objet d'enseignement. Cet élément déclencheur expose le contre-exemple de l'objet de l'oral, pour ensuite présenter un bon exemple. Les élèves sont donc ensuite dirigés par l'enseignant vers l'identification de l'objet en soulignant les points forts et faibles de l'élément déclencheur (2. État des connaissances). S'en suit le modelage de l'objet selon les représentations des élèves par l'enseignant afin de bien définir l'objet et l'enseigner. En effet, à l'étape 3, les élèves « reçoivent un véritable enseignement de l'oral puisque l'enseignant explique l'objet, le décortique, l'enseigne, en donne des exemples et le modèle » (Lafontaine et Dumais, 2014, p.15). Par la suite, les élèves ont la possibilité de mettre en pratique cet objet (étape 4), individuellement ou en équipe, ce qui leur permet de partager leur compréhension ou incompréhension, leurs expériences vécues et connaissances antérieures envers l'objet enseigné. (Lafontaine et Dumais, 2014). L'enseignant poursuit avec une synthèse en grand groupe afin d'assurer la compréhension de l'objet (étape 5). Pour terminer, une proposition d'activité(s) métacognitive(s), par exemple, une carte conceptuelle ou d'une fiche réflexive, vient consolider les apprentissages des élèves leur permettant de mettre à l'écrit leur réflexion (étape 6).

Enfin, selon Dumais (2011b), le modèle de l'atelier formatif s'avère une solution efficace pour assurer un réel enseignement et un véritable développement des capacités d'analyse de la communication et des unités linguistiques en jeu dans les actes de parole. Il serait

tout autant efficace pour travailler les conduites discursives et les objets en lien avec un genre oral (Lafontaine et Dumais, 2014).

2.4. La compréhension orale

La compréhension orale est « une compétence apparentée à la résolution de problèmes consistant en la mobilisation de stratégies d'écoute pour la compréhension du code oral perçu et pour la représentation mentale de celui-ci dans un processus de reconversion en unité de sens » (Simoneau, 2019, p. 55). Cette compétence se doit d'être enseignée de manière explicite, c'est-à-dire en enseignant des stratégies d'écoute (Lafontaine et Dumais, 2012). Cela dit, l'enseignant ne doit pas seulement énumérer les diverses stratégies d'écoute, il doit aussi fournir aux élèves un maximum de soutien, et ce, en effectuant du modelage qui est « une technique pédagogique pendant laquelle l'enseignant met en œuvre, devant ses élèves qui l'observent, un acte, une démarche, un processus ou une stratégie d'apprentissage tout en verbalisant à voix haute dans le but que ces derniers se l'approprient et le réinvestissent » (Messier, 2017, p. 41). Ainsi, l'enseignant doit donner progressivement la responsabilité de l'apprentissage à l'élève jusqu'à ce que celui-ci devienne autonome et puisse faire le transfert dans d'autres situations (Dumais, 2012c).

De plus, pour permettre les apprentissages en lien avec la compréhension orale, Lafontaine et Dumais (2012) affirment que l'enseignant doit respecter les différents éléments qui y sont associés comme le paysage sonore, les étapes du projet d'écoute, les types d'écoute et la grille d'écoute. Le paysage sonore est tout ce qui est mis en place par l'enseignant pour favoriser une écoute active chez les élèves : préciser l'intention d'écoute, accepter la situation de communication proposée, faire émerger les connaissances antérieures et développer l'horizon d'attente des élèves (anticiper le contenu) (Lafontaine et Dumais, 2012). Le projet d'écoute est quant à lui composé de trois étapes : la préécoute, l'écoute et l'après-écoute. Ces trois étapes permettent le développement des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'écoute. Pour ce qui est des types d'écoute en classe,

Dumais et Lafontaine (2012) affirment que les enseignants doivent travailler deux types d'écoute : l'écoute globale et l'écoute analytique. L'écoute globale est une écoute ayant pour objectif de comprendre le sens général du document sonore sans intention précise, tandis que l'écoute analytique est une écoute plus précise qui permet de répondre à une intention d'écoute. Enfin, pour permettre les apprentissages en lien avec la compréhension orale, il est recommandé d'utiliser une grille d'écoute et non un questionnaire, car la grille d'écoute permet de « questionner les élèves sur leurs connaissances antérieures au sujet du thème traité, [de] leur demander de formuler des hypothèses quant au contenu sonore et [de] prendre en note des éléments précis pendant leur écoute » (Lafontaine et Dumais, 2012, p. 55).

Pour permettre des apprentissages en lien avec la compréhension orale, l'enseignant doit débiter avec les besoins d'apprentissages du groupe classe et les besoins particuliers des élèves (Lafontaine et Dumais, 2012; Simoneau, 2019). C'est donc à partir des besoins identifiés chez les élèves que l'enseignant détermine une ou des stratégies d'écoute à enseigner. Pour ce faire, Dumais (2012c) propose d'utiliser une démarche explicite qui permet la construction d'un référentiel de la stratégie d'écoute enseignée. Ce référentiel contient quatre étapes : la définition de la stratégie (quoi), l'utilité de la stratégie (pourquoi), la démarche à utiliser (comment) et le moment où l'utiliser (quand). Cette démarche permet donc « d'aider les élèves à développer leurs capacités cognitives, affectives et métacognitives pour être en mesure de savoir non seulement quelle stratégie d'écoute utiliser, mais comment, pourquoi et quand les utiliser » (Dumais, 2012c, p. 57). Enfin, enseigner des stratégies d'écoute est une exigence du *Programme de formation de l'école québécoise*.

2.5. L'oral dans les classes d'espagnol, langue tierce

Comme il a déjà été mentionné, au Québec, l'espagnol est enseigné comme langue tierce. Dans les prochains paragraphes, il sera tout d'abord question de la place de l'oral en classe

d'espagnol dans le programme québécois. Par la suite seront présentés les deux grands points primordiaux de l'enseignement de l'oral en langue seconde ou tierce, en général, soit : l'approche communicative et l'importance de l'interaction.

2.5.1. La place de l'oral dans le programme d'espagnol, langue tierce du MELS

Pour commencer, l'enseignant de l'espagnol se doit de suivre la *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011b). Ce document comporte sept sections regroupant les connaissances nécessaires au développement des compétences en espagnol qui s'appliquent tant à l'oral qu'à l'écrit, soit : les éléments de la situation de communication, le lexique, la phonétique, les connaissances liées à la grammaire, les repères culturels, les stratégies d'apprentissages ainsi que les démarches d'interaction, de compréhension et de production (MELS, 2011b). Ces connaissances sont évaluées à travers la C1 – *Interagir en espagnol*, la C2 – *Comprendre des textes variés en espagnol* et la C3 – *Produire des textes variés en espagnol*. Tel que mentionné antérieurement dans le chapitre I, en ce qui a trait à l'oral, l'enseignant peut l'évaluer à partir de la C1 et de la C3 bien que tous les deux aient le même objectif : la communication. Cependant, il est important de différencier ces deux compétences.

La compétence 1 – *interagir en espagnol* (C1) constitue l'élément central du programme en espagnol (MELS, 2007). Cette compétence se caractérise par l'interaction. Pour qu'il ait interaction, il doit y avoir un échange langagier entre au moins deux personnes, faisant en sorte que l'élève doit développer sa capacité à communiquer spontanément dans cette langue (MELS, 2007). Pour y arriver, l'élève « doit être amené à utiliser l'espagnol dans des situations de communication variées et à participer activement aux échanges, même si la forme et la structure de ses phrases ne sont pas parfaites » (MELS, 2007, p. 13). En classe, les élèves apprennent à exprimer leurs besoins, donner leur appréciation et leur opinion (MELS, 2007). Pour ce faire, l'enseignant propose des situations ayant un caractère authentique propice aux interactions spontanées permettant la participation des

élèves (MELS, 2007). L'enseignant doit encourager l'élève à prendre des risques lors des échanges oraux en classe dans l'objectif que ce dernier s'implique durant ces échanges et ainsi, développe son autonomie (MELS, 2007).

En ce qui concerne la compétence 3 – *produire des textes variés* (C3), elle se manifeste à travers la réalisation de textes oraux, visuels ou mixtes. Cependant, il ne doit pas y avoir de contact direct avec le ou les destinataires (lecteur ou auditoire) (MELS, 2007), donc aucune interaction. Le texte est dirigé à un public non actif, par exemple : un exposé oral ou une publicité radiophonique. Dans cette compétence, l'élève doit tenir compte de l'intention de communication, du destinataire et du type de production à réaliser, tout en s'efforçant d'améliorer plus spécifiquement son intonation et sa prononciation (MELS, 2007). De plus, l'élève « régule sa démarche et sollicite au besoin les commentaires de ses pairs ou de l'enseignant afin d'améliorer sa production sur différents plans : la forme, le contenu et la présentation » (MELS, 2007, p. 21).

Ces deux compétences requièrent différentes habiletés et stratégies. Le critère d'évaluation qui différencie la C1 de la C3 est celui de *l'efficacité de la communication d'idées liées au propos de l'interlocuteur*. En résumé, l'objectif principal du programme du MELS (2007) est d'amener l'élève québécois non hispanophone à communiquer dans cette langue. L'enseignant doit donc fournir aux élèves « les outils de base pour comprendre l'espagnol et s'exprimer dans cette langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans des situations courantes de la vie » (MELS, 2007, p. 1). Pour ce faire, l'enseignant expose à ses élèves certaines notions de base avant de les intégrer et de les utiliser correctement. Les élèves développent donc leurs compétences langagières tout en réinvestissant leurs connaissances dans des contextes variés (MELS, 2011b). Avec ce programme, les élèves apprennent aussi « à utiliser une démarche et des stratégies qui leur permettent d'accroître leur autonomie » (MELS, 2011b, p. 5).

2.5.2. L'enseignement de l'espagnol, langue tierce

Depuis quelques années, la didactique des langues secondes a connu plusieurs instabilités qui ont généré une pluralité d'approches, de méthodes et de méthodologies dont, entre autres, la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio orale ainsi que l'approche communicative (El Euch, 2017). En raison de cette grande variété dans les méthodes d'enseignement des langues secondes, les enseignants adoptent l'éclectisme, leur permettant d'intégrer les meilleures techniques de chacune des méthodes d'enseignement, selon leurs besoins (El Euch, 2017). L'évolution des méthodes à travers les recherches en langues secondes a permis une meilleure connaissance du fonctionnement de l'oral (Cuq et Gruca, 2017). Malgré la grande diversité de l'oral, les méthodes et le matériel complémentaire « tentent néanmoins de favoriser des échanges qui sont plus authentiques et de développer des comportements constitutifs de la compétence de communication » (Cuq et Gruca, 2017, p. 167). Le développement de la compétence communicative dans une langue étrangère a toujours été indispensable afin que les élèves réussissent à communiquer dans des situations réelles (Pulido Barrios et Muñoz, 2011). Les enseignants en langue espèrent que leurs élèves pourront utiliser les formes grammaticales et le vocabulaire appris en les mettant en pratique et ainsi communiquer de manière cohérente et cohésive (Pulido Barrios et Muñoz, 2011). C'est pourquoi l'approche communicative fait essentiellement l'objet des programmes d'enseignement en langues secondes et tierces.

2.5.2.1. L'approche communicative

L'approche communicative émerge au début des années 70. Elle vise à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer (El Euch, 2017). L'enseignement de la langue seconde ou tierce par l'approche communicative se caractérise par l'utilisation de la langue et non des connaissances linguistiques (Melero Abadia, 2000). Effectivement, cette approche est d'abord et avant tout centrée sur les usages sociaux, de sorte que le critère du choix langagier à enseigner est subordonné aux situations ou thèmes enseignés. Les

objectifs d'apprentissage sont tirés des besoins, intérêts ou attentes des élèves. Cette approche s'avère la méthode qui utilise le plus l'oral puisqu'elle est basée sur le principe : « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » (El Euch, 2017, p. 141). Les élèves doivent parler pour mieux apprendre la langue étrangère tout en ayant recours à l'apprentissage basé sur les tâches, l'apprentissage par projets, l'apprentissage en immersion et l'apprentissage coopératif (El Euch, 2017). Ces types d'apprentissages priorisent des activités authentiques en équipe dans lesquelles les élèves partagent et négocient entre eux permettant ainsi des apprentissages (El Euch, 2017). Enfin, le MELS (2007) affirme que son programme repose principalement sur une approche communicative privilégiant le sens du message et visant à développer la compétence à communiquer. Effectivement, les grands principes de cette approche s'y retrouvent tous dans son programme. Le MELS (2007) affirme que c'est « grâce à une exposition constante à l'espagnol dans des situations de communication aussi variées et authentiques que possible [que les élèves] pourront développer leurs compétences dans cette langue » (MELS, 2011b, p. 5).

De plus, tel que mentionné auparavant, dans l'approche communicative, afin de bien communiquer, « l'apprenant a besoin non seulement des éléments linguistiques, mais aussi, des notions sémantiques et de fonction sociale », c'est-à-dire que l'apprenant doit « faire la différence entre ce qui est correct linguistiquement et ce qui est approprié » (El Euch, 2017, p.141). Il est important que les élèves connaissent les règles d'emploi de la langue sur la diversité de situation de communication (Germain, 1993). C'est ainsi qu'intervient l'importance de l'apprentissage par actes de paroles en langue seconde ou tierce puisque ce sont les besoins langagiers, formulés en termes d'actes de parole qui définissent les objectifs d'apprentissage dans la classe. Tout bien considéré, l'approche communicative n'est pas centrée sur des échanges à sens unique (élève – enseignant), mais encourage plutôt les activités d'interaction entre élèves dans de petits groupes (Germain, 1993). L'interaction est un élément essentiel à l'approche communicative.

2.5.2.2. *L'importance de l'interaction en langue tierce*

L'interaction est ce qui caractérise le plus l'approche communicative. Cette approche constitue l'élément central du programme en espagnol (MELS, 2011). C'est pourquoi il est important de l'aborder plus en profondeur.

L'objectif de la communication orale est la capacité d'exprimer le contenu d'un message et de maintenir une conversation (Giovannini et *al.*, 1996). Pour y parvenir, les activités de l'oral doivent mettre en pratique autant la communication (but) que l'interaction (moyen) (Giovannini et *al.*, 1996). Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1996) affirment que les deux fonctions de base du langage oral sont la fonction transactionnelle (la transmission d'informations) et la fonction interactionnelle (centrée sur l'interaction). Par exemple, un exposé oral relève uniquement de la transmission des informations tandis qu'une conversation téléphonique est de caractère interactionnel puisqu'elle maintient une relation sociale, même si la transmission du message à la base se produit de façon transactionnelle (Giovannini et *al.*, 1996). Comme le mentionne Lafontaine (2007), pour assurer une communication appropriée, il faut être conscients de son interlocuteur et de l'interaction exigée lors de l'échange. Cela dit, la fonction de l'interaction nécessite que l'apprenant maîtrise l'écoute et le parler de la langue tierce. C'est ce qui rend tant difficile l'apprentissage de l'oral d'une langue tierce, car l'apprenant doit penser à ce qu'il veut dire, l'exprimer et s'assurer que le message est bien formulé et compris de son interlocuteur (Giovannini et *al.*, 1996). Dans l'interaction orale, l'important n'est pas la forme et le style, mais bien le sens et le contenu. C'est pourquoi les activités proposées aux élèves doivent être significatives, authentiques, ouvertes (qui n'a pas une seule réponse possible) et inclure une rétroaction significative (Giovannini et *al.*, 1996). Ainsi vient l'importance d'enseigner l'oral comme objet d'enseignement afin de fixer des objectifs d'apprentissage à atteindre et des compétences à faire développer aux élèves (Lafontaine, 2001) et de les outiller pour qu'ils puissent prendre la parole (Dumais, 2012c).

2.6. L'évaluation dans l'enseignement de l'oral

Dans les lignes suivantes, il sera question de l'évaluation de l'oral, plus particulièrement des types d'évaluation de l'oral. Ensuite seront présentés les grands principes de l'évaluation de l'oral, les moyens et les outils pour évaluer l'oral en classe ainsi que l'évaluation de l'oral en espagnol selon le MELS (2011a).

2.6.1. Les types d'évaluation de l'oral

Lorsqu'il est question d'évaluation de l'oral, il existe principalement deux types d'évaluation : l'évaluation formative (évaluation au service de l'apprentissage) et l'évaluation finale (évaluation de l'apprentissage) (Dumais, 2015b).

Selon Brookhart cité par Dumais (2015b, p. 7), l'évaluation formative est définie comme « l'ensemble des données, recueillies avant ou pendant l'enseignement, qui peuvent être partagées avec les élèves en vue d'une amélioration ». Cela dit, le but de l'évaluation formative n'est pas de produire une note finale, mais bien de permettre un apprentissage aux élèves mettant en pratique leur compétence à communiquer oralement. L'enseignant donne une rétroaction à l'élève à la suite de cette évaluation. De même, il peut donner la possibilité aux pairs d'y participer aussi si la façon de faire de la rétroaction a été enseignée. À cet effet, Dumais (2015b) affirme que les rétroactions sous forme d'évaluation formative peuvent avoir des répercussions positives sur la motivation des élèves et sur leurs apprentissages. Cependant, elles se doivent d'être comprises comme une aide à l'apprentissage. Enfin, avec l'évaluation formative, l'enseignant doit s'intéresser davantage au processus d'apprentissage qu'au résultat final bien que ce processus permette de collecter des données sur les éléments que l'élève peut faire ou pas. Cette collecte de données peut se faire avec une fiche anecdotique, une grille d'observation, un portfolio et/ou un journal de bord (ces moyens sont expliqués plus loin dans l'essai). Parallèlement, cette évaluation aide les enseignants à vérifier si leurs interventions didactiques ont les effets escomptés sur les apprentissages des élèves. Tout

bien considéré, plus l'évaluation formative sera travaillée et utilisée en classe, plus il sera possible pour l'enseignant d'évaluer efficacement le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves et ceux-ci auront plus d'indications pour s'améliorer (Dumais, 2015b).

Pour ce qui est de l'évaluation finale, elle permet l'attestation des apprentissages de l'élève. Elle sert donc à sanctionner ou à certifier le degré de maîtrise de leurs acquis. De plus, elle fait appel au jugement de l'enseignant puisqu'elle est sous sa responsabilité. Dumais (2015b) affirme que l'évaluation formative est très peu enseignée et que les élèves ont rarement recours à une évaluation formative avant une évaluation finale. Pourtant, ce type d'évaluation est un élément primordial de l'apprentissage.

2.6.2. Les grands principes de l'évaluation de l'oral

Il fut mentionné antérieurement que l'évaluation de l'oral est complexe puisqu'il y a plusieurs éléments à évaluer simultanément. Depuis longtemps, les enseignants se questionnent au sujet de l'évaluation de l'oral. Déjà en 2007, Lafontaine rapportait que les enseignants se demandaient « Comment faire pour à la fois évaluer des élèves prenant la parole en équipe ou individuellement, observer les interactions entre participants et le non-verbal, repérer les éléments prosodiques, évaluer le registre de langue, faire participer l'auditoire, amener les élèves à ne pas prendre un texte par cœur ? » (Lafontaine, 2007, p.22). La réponse à ses questions est qu'afin d'évaluer adéquatement l'oral, l'enseignant doit avant tout avoir enseigné les éléments de l'oral et avoir vu ses élèves s'exercer (Dumais, 2017). Ensuite, les élèves doivent être évalués seulement sur ce qui leur a été enseigné. Effectivement, ces derniers doivent bien comprendre les objets d'apprentissage sur lesquels ils sont évalués afin qu'ils puissent être capables de s'améliorer à la suite d'une évaluation (Dumais, 2011c). Ainsi, l'enseignant doit enseigner l'oral selon une didactique claire : les élèves doivent recevoir des explications précises sur les objets de l'oral, doivent les pratiquer ainsi qu'avoir vu de bons exemples et contre-exemples. Cela

dit, l'évaluation doit être cohérente avec les apprentissages réalisés et avec les objets d'enseignement/apprentissage que les élèves ont appris afin que ces derniers connaissent les attentes et pour éviter à l'enseignant d'être subjectif dans les évaluations (Lafontaine et Dumais, 2014). De plus, il est important que les enseignants sachent qu'il n'est pas nécessaire de tout évaluer et qu'il « vaut mieux évaluer adéquatement certains éléments de l'oral en fournissant des explications détaillées que d'évaluer un grand nombre d'éléments sans fournir une rétroaction pertinente » (Dumais, 2017, p.17). L'enseignant peut tout de même souligner certaines difficultés et forces de l'élève sans attribuer de note (Lafontaine et Dumais, 2014). Lafontaine (2007) affirme que la clé de l'évaluation de l'oral est que les enseignants gardent des traces des productions orales des élèves. Évidemment, si « l'enseignant conserve certaines traces, son évaluation [finale] s'en trouvera facilitée, car il pourra s'y référer et ainsi porter un jugement professionnel éclairé sur la production orale des élèves » (Lafontaine, 2007, p. 23).

2.6.3. Les outils et les moyens d'évaluation

Il existe plusieurs outils et moyens d'évaluation pour garder des traces des productions orales des élèves et ainsi bien les évaluer. Premièrement, Dumais (2012a) affirme que les évaluations formatives effectuées tout au long du processus d'apprentissages sont favorables et donne du sens à l'évaluation finale. La séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) et les ateliers formatifs de Dumais (Dumais et Messier, 2016) encouragent les évaluations formatives.

Deuxièmement, des recherches démontrent que les rétroactions sont nécessaires en évaluation de l'oral. Cependant, pour qu'elles soient bénéfiques, elles doivent être bien utilisées (Dumais, 2012a). Elles doivent être effectuées de façon adéquate pour favoriser la communication. Ces rétroactions peuvent être faites par l'enseignant, mais aussi par les pairs et l'élève même qui est évalué. L'évaluation par les pairs et l'autoévaluation sont deux moyens qui favorisent l'apprentissage, mais ne peuvent pas être réalisés

adéquatement sans formation précédente. Or, l'enseignant doit nécessairement expliquer aux élèves comment s'autoévaluer et évaluer ses pairs pour éviter des problèmes et la peur d'être jugé. Parmi les enseignements possibles, selon les travaux de Dumais (2008 et 2011a et 2011c), nous retrouvons « l'observation de faits » qui consiste à faire part d'observations ne découlant pas d'impressions, d'opinions ou de jugement. Il s'agit donc d'observer ce qui peut être vu ou entendu et de pouvoir le justifier. Ensuite, le deuxième enseignement possible est de « nommer l'objet et d'éviter le pronom "tu" ». Cela consiste à parler de l'objet de l'oral (le débit par exemple) plutôt que de parler de la personne et d'éviter l'utilisation du pronom « tu » qui peut rapidement mettre la personne évaluée sur la défensive (Dumais, 2011c). Le troisième enseignement est la « rétroaction sandwich » c'est-à-dire, faire une rétroaction dans laquelle un élément à améliorer est précédé d'une force et suivi par une recommandation pour améliorer ce qui est difficile. De cette façon, ce qui doit être amélioré est mieux reçu et l'apprenant peut voir qu'il n'y a pas que des éléments négatifs dans sa prise de parole (Dumais, 2008). Enfin, il est aussi possible d'enseigner aux élèves à « éviter les généralisations » en évitant d'utiliser des mots tels que « jamais » et « toujours » (Dumais et Soucy, 2016). En ajout, l'évaluation par les pairs active la participation des élèves puisqu'ils évalueront eux-mêmes les présentations orales de leurs pairs tout en déterminant leurs forces et faiblesses (Dumais, 2011a).

Troisièmement, Lafontaine (2007) suggère de filmer ou d'enregistrer les élèves. Selon Lafontaine (2007) l'enregistrement libère l'enseignant du stress de la notation au moment de production. Ainsi l'enseignant peut prendre des notes et réécouter les élèves ultérieurement.

Finalement, plusieurs outils sont avantageux pour garder des traces des productions orales des élèves comme la grille d'évaluation, le journal de bord, le portfolio et la grille d'autoévaluation. La grille d'évaluation permet à l'enseignant de noter les aspects positifs et les aspects à améliorer d'une production orale à partir d'une liste de manifestations observables (Dumais, 2012a). Le journal de bord permet à l'enseignant de guider ses

élèves dans l'élaboration d'une réflexion afin de les rendre responsables de leur communication orale (Lafontaine, 2007). Le portfolio permet de témoigner l'évolution de l'élève dans le développement de ses connaissances et de ses compétences tout en regroupant toutes les traces des productions orales des élèves, comme les vidéocassettes, les grilles d'évaluation, les travaux de préparation, les évaluations par les pairs, etc. (Lafontaine, 2007). La grille d'autoévaluation permet de faire réfléchir l'élève à sa prise de parole et de juger son implication (Lafontaine, 2007).

2.6.4. L'évaluation de l'oral en espagnol selon le MELS

En ce qui a trait à l'évaluation de l'espagnol comme langue tierce, elle doit se faire selon les critères du *Cadre d'évaluation* du MELS (2011a). Dans un premier temps, l'évaluation doit porter sur les connaissances de l'élève, mais aussi sur sa capacité de les utiliser de façon efficace dans des contextes où ses compétences sont sollicitées (MELS, 2011b). Dans un deuxième temps, selon l'article 19 de la Loi sur l'instruction publique, l'enseignant a le droit de choisir des instruments et les moyens d'évaluation afin de mesurer et d'évaluer les besoins et l'atteinte des objectifs d'apprentissage des élèves (MELS, 2011a). Dans un troisième temps, le MELS (2007) affirme que la responsabilité de l'évaluation ne revient pas exclusivement à l'enseignant. Les élèves, grâce à la coévaluation, peuvent jouer un rôle actif dans l'évaluation de leurs apprentissages. Enfin, il est donc important de considérer les différents moyens et outils pour évaluer l'oral dans sa globalité.

Voici le tableau de l'évaluation de la C1 et de la C3 en espagnol, langue tierce. Dans ce résumé, les critères tenant un astérisque (*Utilisation de connaissances propres aux repères culturels* et *Utilisation efficace de la démarche*) doivent faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais l'enseignant ne doit pas les noter ni les considérer dans les résultats à communiquer dans le bulletin. Enfin, la C1 vaut 45% de la note finale et la C3

vaut 20% de la note finale, relevant ainsi la grande importance de l'interaction dans le cours d'espagnol.

Tableau 2 : Les critères d'évaluation de la C1 et de la C2 en espagnol (MELS, 2011a, p.4 et p.5)

Critères d'évaluation de la C1 : Interagir en espagnol
<ul style="list-style-type: none"> • Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur • Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication • Utilisation de connaissances propres aux repères culturels* • Utilisation efficace de la démarche* <p>* Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.</p>
Critères d'évaluation de la C3 : Produire des textes variés en espagnol
<ul style="list-style-type: none"> • Cohérence du texte • Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication • Utilisation de connaissances propres aux repères culturels* • Utilisation efficace de la démarche * <p>* Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.</p>

2.7. Objectifs de l'intervention

Après avoir pris connaissance des recherches sur la didactique de l'oral du français en langue première et de la didactique de l'oral en langue seconde et tierce, nous avons constaté que la didactique du français possède des modèles didactiques concrets afin d'enseigner les objets oraux tout en permettant le développement de la compétence à communiquer oralement. Du côté de la didactique des langues secondes et tierces, plusieurs approches et méthodologies ont abordé le sujet de l'expression orale et de l'interaction. Cependant, nous avons constaté un vide concernant des modèles concrets sur l'enseignement de l'oral en langue seconde. Dans le cadre de cet essai, nous souhaitons donc expérimenter les résultats de recherches en didactique de l'oral du français langue première en les appliquant à l'enseignement de l'espagnol langue tierce. Ainsi, nous désirons avoir recours à un enseignement d'actes de parole (Maurer, 2001) par l'entremise du modèle didactique de Lafontaine (2007) et du modèle d'atelier formatif de Dumais

(Dumais et Messier, 2016) pour expérimenter une séquence d'enseignement de l'oral en espagnol langue tierce au secondaire québécois à partir d'un cadre théorique en français langue première. Deux objectifs de l'intervention ont été déterminés :

1. Rendre compte de la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral en espagnol langue tierce au secondaire québécois à partir d'un cadre théorique en français langue première.
2. Rendre compte du développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en espagnol langue tierce lorsqu'un enseignement de l'oral est effectué à partir d'un cadre théorique en français langue première.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour finalité de dresser un tableau des différents aspects méthodologiques qui ont été pris en compte durant notre intervention. Les détails de l'intervention contribuant à la résolution de la problématique de l'enseignement de l'oral en langue tierce sont dévoilés : le type de recherche; le contexte de l'intervention; les participants; la séquence d'enseignement et le déroulement; ainsi que les instruments de collecte et d'analyse de données.

3.1. Le type de recherche

Notre intervention est de type recherche-action présentant une démarche de résolution de problème et visant à développer les compétences professionnelles. La recherche-action permet de résoudre un problème concret d'une situation pédagogique (Guay et Prud'homme, 2011), dans ce cas-ci directement dans notre pratique professionnelle en réalisant une intervention en classe. Tout en posant une analyse réflexive de nos pratiques en lien avec les théories scientifiques, nos apprentissages en cours de réflexion, la théorie existante et les résultats de notre recherche, la recherche-action, en milieu authentique, permet de confronter nos connaissances à nos observations réalisées sur le terrain afin d'en dégager nos réflexions et d'améliorer nos pratiques dans l'immédiat.

En plus de contribuer à notre développement professionnel, le but de notre intervention dans le cadre de cet essai est de contribuer à l'amélioration du monde éducatif. Nous avons donc fait l'intervention dans un milieu réel avec des actions concrètes tout en visant un changement de pratique. Nous avons soulevé une problématique générale selon laquelle l'oral n'est pas ou peu enseigné en français langue première au Québec, et aussi dans les classes d'espagnol langue tierce. Conséquemment, les élèves ont du mal à s'exprimer oralement. Ensuite, nous avons exécuté un plan d'intervention, celui d'enseigner l'oral à partir des actes de parole par l'entremise du modèle didactique de Lafontaine (2007) et du

modèle d'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016). À la fin de notre intervention, nous avons évalué et observé la progression des élèves quant à la capacité de communiquer oralement en espagnol, tout en comparant leur production initiale à la finale. Nous avons aussi effectué une réflexion sur nos pratiques d'enseignement et sur la séquence que nous avons élaborée.

3.2. Le contexte de l'intervention

L'intervention s'est réalisée au deuxième cycle, en 3^e secondaire, dans une école secondaire de la région de Lanaudière. Elle a été réalisée dans le cadre du Stage II à la maîtrise en enseignement de l'espagnol, c'est-à-dire durant la deuxième étape pour les élèves, soit de janvier à mars 2020. À cette école, l'espagnol est enseigné aux élèves du Programme d'éducation internationale (PEI) et du programme de concentration en langues et cultures (CELEC). L'intervention s'est effectuée auprès des 6 groupes du PEI dont le nombre d'élèves par groupe varie entre 30 et 32 élèves. Les classes sont mixtes (filles et garçons). Ces élèves en sont à leur deuxième année d'espagnol, puisqu'en 2^e secondaire ils ont eu des cours d'espagnol deux fois par cycle de neuf jours. Ce n'est donc pas leur première année contrairement à ce qui est indiqué dans le PFEQ (2011). Au moment de l'intervention, en 3^e secondaire, ils ont des cours d'espagnol quatre fois par cycle. La durée des cours est de 75 minutes, ce qui fait un total de 95 heures en espagnol en 3^e secondaire. Les élèves de ce programme sont sélectionnés et doivent répondre à certains critères, entre autres, aux exigences du Baccalauréat International (IB). Par exemple, ils doivent s'investir personnellement dans des activités de service et action au sein de leur communauté. De plus, les élèves possèdent tous un ordinateur puisque, en étant dans ce programme, ils adhèrent au programme OPTIC permettant aux élèves d'apprendre à l'aide d'un MacBook.

3.3. Les participants

L'intervention de l'enseignement de l'oral s'est déroulée dans les six groupes du PEI. Cependant, pour l'intervention, nous avons ciblé, dans deux des six groupes, six élèves qui n'ont pas l'espagnol comme langue première, mais le français. Plus précisément, nous avons ciblé trois élèves par groupe, sans tenir compte du sexe, soit des élèves considérés forts, moyens et faibles en espagnol (selon la note globale en espagnol au moment de faire l'intervention). Nous avons décidé de faire la sélection parmi différents niveaux d'apprenant afin de réellement voir si notre pratique avait un impact sur leurs apprentissages. Les sujets choisis ont donc été repartis tels qu'illustrés dans le tableau ci-dessous. Précisons que le groupe A est en concentration art dramatique et le que B est en concentration musique.

Tableau 3: Les participants de l'intervention

	Groupe	Sexe	Âge	Niveau de compétence en espagnol
Élève A1	A	Fille	14	Fort
Élève A2	A	Fille	15	Moyen
Élève A3	A	Fille	14	Faible
Élève B1	B	Fille	14	Fort
Élève B2	B	Garçon	15	Moyen
Élève B3	B	Garçon	14	Faible

3.4. La séquence d'enseignement

À partir de la séquence didactique de Lafontaine (2007) et du modèle d'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016), nous avons expérimenté l'enseignement de l'oral tout en travaillant les actes de paroles. Par le fait même, au premier cours de notre séquence d'enseignement de l'oral, nous avons présenté aux élèves le projet de communication et il y a eu une production initiale dans le but de faire l'état des connaissances des élèves

pour ensuite sélectionner les objets d'apprentissages des ateliers formatifs (des actes de parole).

À l'école secondaire où l'intervention a eu lieu, le manuel *Encuentros*² (Lopez Alvarado, 2016) est utilisé. Il s'agit d'un outil qui accompagne l'enseignement de l'espagnol. Il permet aux élèves de développer les compétences demandées par le MELS (2011b). Afin de respecter la progression des apprentissages des élèves en espagnol, nous avons conçu une séquence d'enseignement de l'oral qui est en adéquation avec le manuel *Encuentros* ainsi qu'avec le programme du MELS (2011b). Comme nous travaillions l'unité 4 de ce manuel lors du stage, nous avons construit une séquence de l'enseignement de l'oral visant les objectifs de cette unité, soit interagir sur la santé, les sports et le corps. Dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011b), les élèves en troisième secondaire doivent également être en mesure d'utiliser le vocabulaire de la santé et le verbe « doler ». En français, ce verbe se traduit par « avoir mal ». Ainsi, l'intention de communication choisie était de reproduire une rencontre avec un médecin tout en expliquant ses douleurs. Le but de ce projet de communication était que les élèves présentent une production finale durant une évaluation sous forme de jeu de rôle dans laquelle ils seraient en mesure d'interagir en espagnol avec un médecin ou une infirmière en parlant de leur santé ou de leur douleur. Il s'agissait d'un sujet « non signifiant », selon la terminologie employée par Lafontaine (2007), au départ pour les élèves. Cependant, il est pertinent pour ceux-ci de savoir comment réagir dans une telle situation, par exemple, en voyage. Ainsi, nous avons rendu ce sujet intéressant et signifiant à leurs yeux par une mise en situation qui nous était arrivée à Cuba.

À la suite de cette production initiale et avec la participation des élèves, les éléments d'apprentissages à travailler durant les ateliers formatifs ont été déterminés. Quatre actes

² *Encuentros* est un matériel didactique conçu au Québec qui est en adéquation avec le programme d'espagnol, langue tierce, au secondaire.

de parole ont été choisis, ce qui a donné lieu à quatre ateliers formatifs à travers lesquels nous avons intégré des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale, comme la lecture de courts textes dans le livre *Encuentros* de Lopez Alvarado (2016); des activités d'oral à l'aide de jeu de rôle, de *speedating* et d'applications numériques telles que *Flipgrid* et *Padlet*; des activités d'écriture avec le projet « *Ir al médico* »³ et la bande dessinée; et des exercices sur des notions grammaticales. Durant la séquence d'enseignement, les quatre actes de paroles qui ont été choisis pour le projet de communication sont : « demander de l'information », « conseiller », « consoler » et « exprimer sa gratitude et remercier », des actes de paroles essentiels lors d'une visite à l'hôpital.

Figure 5 : Calendrier des interventions durant le stage

<u>Séquence d'enseignement</u>	
Cours 1 :	Présentation du projet de communication (intention et situation de communication) Production initiale et état des connaissances des élèves Sélection des objectifs d'apprentissage et explication de la grille d'évaluation
Cours 2 à 4 :	Atelier formatif 1 : L'acte de parole « demander de l'information »
Cours 5 :	<i>Cours de révision pour l'examen de fin d'étape (hors séquence)</i>
Cours 6 :	<i>Examen de fin d'étape (hors séquence)</i>
Cours 7 :	Atelier formatif 2 : L'acte de parole « conseiller »
Cours 8 à 9 :	Atelier formatif 3 : L'acte de parole « consoler »
Cours 10 :	Atelier formatif 4 : L'acte de parole « exprimer sa gratitude et remercier »
Cours 11 :	Mise en pratique
Cours 12 :	Production finale

³ Un projet qui accompagne les ateliers formatifs où les élèves travaillent, en équipe, les quatre actes de paroles en produisant par écrit le dialogue des personnages lors d'une visite chez le médecin. À la fin des quatre ateliers, les élèves doivent reproduire leur dialogue dans une vidéo.

La séquence a duré cinq semaines et fut répartie comme suit : huit cours pour l'enseignement de l'oral, un cours de préparation à l'évaluation finale de l'oral et un cours pour l'évaluation finale de l'oral sous forme de jeu de rôles. Entre temps, il y a eu un cours réservé pour la révision de l'examen de fin d'étape et un cours pour l'examen en soi. Ces derniers ne font pas partie des dix cours de la séquence de l'enseignement de l'oral. Enfin, en appendice A, un plan plus détaillé sur chaque cours s'y retrouve.

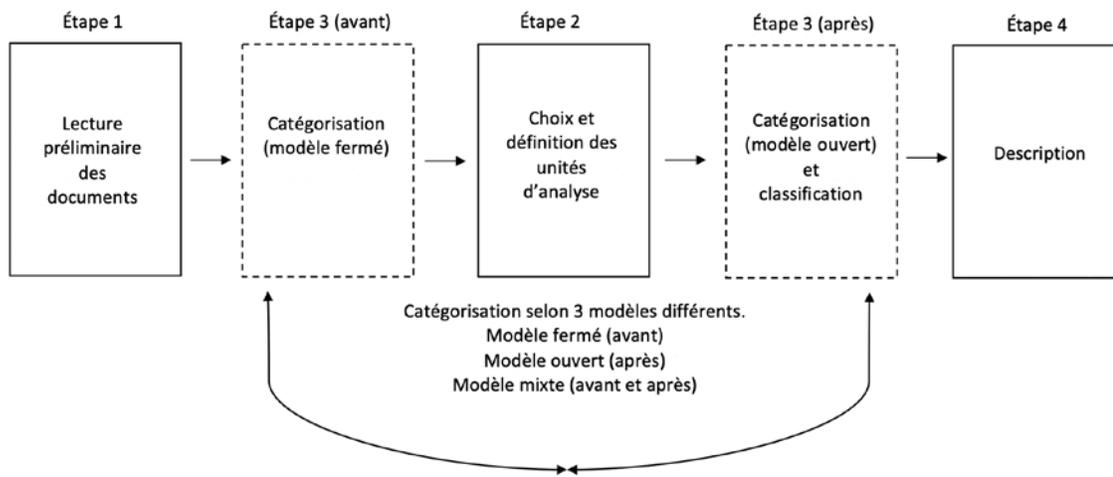
3.5. Les instruments de collecte et d'analyse de données

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons choisi trois instruments de collecte de données pour réaliser notre intervention : le journal de bord, la grille d'évaluation et la grille d'autoévaluation. Le premier instrument est notre journal de bord développé durant le stage II (squelette du journal de bord de l'enseignante, appendice B), renfermant des :

« traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'évènement (au sens très large; les évènements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des évènements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre » (Baribeau, 2005, 108).

Enfin, ce moyen nous a permis de garder des traces de l'intervention proposée tout en ajoutant des pensées et des réflexions pour ensuite faire une analyse de contenu. Nous avons choisi d'utiliser l'adaptation de l'analyse de contenu de Dumais (2014) suivant quatre étapes qui ont été inspirées de L'Écuyer (1987) et adaptées par Rocque (1994) et Guay (2004) :

Figure 6 : Adaptation de l'analyse de contenu de Guay (2003) (Filteau 2009, p.50)



Selon la figure 6, c'est le modèle mixte qui a été retenu. Ce modèle « permet d'avoir des descripteurs préexistants [mots-clés et thèmes] dès le départ auxquels d'autres sont induits en cours d'analyse » (Dumais, 2014, p. 139). Nous avons donc, au départ, repéré les mots-clés et les thèmes les plus fréquents dans notre journal de bord afin de catégoriser les informations. Mentionnons que d'autres mots-clés sont apparus au fur et à mesure de la lecture. Une fois les mots-clés et les thèmes déterminés, une analyse de contenu a été faite du journal. Nous avons ensuite fait une réflexion sur nos pratiques d'enseignement et sur notre séquence d'enseignement de l'oral. De plus, ces extraits ont permis non seulement d'observer l'efficacité de l'enseignement de l'oral à partir de la séquence créée, mais aussi, de tenir compte de nos observations, nos réflexions et nos commentaires pris en note lors de l'intervention au stage II dans le but de souligner le développement des compétences professionnelles ciblées dans le cadre de cet essai. Cependant, Baribeau (2005) affirme qu'il n'est pas suffisant de compter seulement sur un journal de bord pour les instruments de collecte de données, c'est pourquoi nous avons choisi de recourir à deux autres moyens.

Le deuxième moyen de collecte de données est une grille d'évaluation de l'oral (appendice C) que nous avons construite. Les six élèves participants ont été évalués une fois avant et

une fois après la séquence d'enseignement de l'oral pragmatique avec la même grille et le même objectif : être en mesure d'interagir en espagnol avec un médecin ou une infirmière en communiquant son état de santé ou sa douleur. Afin d'appuyer les propos de la séquence de Lafontaine (2007) selon lesquels il faut évaluer seulement ce que l'on enseigne, les éléments évalués de cette grille sont ceux qui ont été enseignés durant la séquence d'enseignement. De plus, cette grille est également conforme au *Cadre d'évaluation des apprentissages : espagnol, langue tierce* (MELS, 2011a) bien que les critères choisis sont ceux de la *compétence 1 : interagir en espagnol* et que les éléments sont ceux de la *Progression des apprentissages au secondaire en espagnol, langue tierce* (MELS, 2011b). Enfin, notre grille d'évaluation sort du carcan d'un cumul de notes chiffrées puisque nous avons opté pour une approche qualitative. Nous avons construit une échelle qui permet de situer globalement les apprentissages de l'élève au regard de ce qui est attendu, comme l'indique le MELS (2006). Dans un premier temps, l'approche qualitative donne aux élèves une information particulièrement signifiante sur leurs apprentissages, ce qui les aide à mieux se réguler (MELS, 2006). Dans un deuxième temps, cette approche « donne toute la place à l'exercice du jugement professionnel de l'enseignant, assis sur la Politique d'évaluation des apprentissages » (MELS, 2006, p.59). Or, pour des fins de compilation au bulletin, nous avons rapporté cette note qualitative en note chiffrée.

Le troisième moyen est une grille d'autoévaluation (appendice D) que les élèves ont remplie deux fois : avant et après la séquence de l'enseignement de l'oral. Avec cette grille d'autoévaluation, chaque élève a réfléchi à sa prise de parole et a jugé son implication (Lafontaine, 2007). Les éléments présents dans la grille d'autoévaluation sont les mêmes que ceux de la grille d'évaluation, cependant ils ont été présentés sous forme d'échelle d'évaluation dans le but de mieux guider les élèves.

Enfin, à l'aide de la grille d'évaluation et de la grille d'autoévaluation, nous avons analysé les résultats avant et après la séquence d'enseignement de l'oral afin de mener à une

réflexion. Pour ce faire, nous avons concilié l'ensemble des rétroactions en vue de produire un jugement sur l'état du développement des compétences comme le souhaite le MELS (2006) et nous avons fait une analyse de données des grilles tout en portant un jugement professionnel. L'objectif était d'évaluer et d'observer la progression des élèves quant à leur capacité de communiquer oralement en espagnol tout en comparant les grilles initiales aux grilles finales. À l'aide de l'analyse de contenu du journal de bord et l'analyse de données des grilles d'évaluation, nous voulons observer si l'enseignement de l'oral a changé le comportement et la compétence des élèves face à l'oral.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats obtenus à la suite de l'intervention que nous avons réalisée. Nous présentons d'abord un compte rendu de la mise en place de la séquence d'enseignement, soit l'intervention, durant le stage II de la maîtrise en enseignement, profil espagnol à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ensuite, nous constatons le développement de la compétence à communiquer oralement en espagnol des élèves grâce à leurs résultats obtenus aux évaluations et aux autoévaluations. Ainsi, nous pouvons répondre à notre question de recherche : comment peut-on enseigner l'oral en espagnol langue tierce au secondaire québécois à partir d'un cadre théorique en français langue première?

4.1. Le compte rendu de l'intervention en classe

Pour commencer, rappelons que l'objectif 1 de cet essai était de rendre compte de la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral en espagnol langue tierce au secondaire québécois à partir d'un cadre théorique en français langue première. À la suite de l'analyse de contenu du journal de bord de l'enseignante (en l'occurrence nous), nous rapportons comment s'est déroulée l'intervention en classe de la séquence d'enseignement de l'oral en espagnol à partir d'un cadre théorique en français langue première. Pour ce faire, nous avons regroupé les grands thèmes de ce journal en trois parties : nos difficultés et nos forces lors de l'intervention en classe, notre perception générale sur l'intervention en classe et, pour terminer, la perception des élèves sur l'enseignement reçu.

4.1.1. Nos difficultés et nos forces lors de l'intervention en classe

Dans les lignes suivantes, et en vue de relever nos difficultés et nos forces, il sera question d'un résumé des étapes de la séquence didactique de Lafontaine (2007) réalisées durant le stage. Nous mentionnerons aussi les ajustements à apporter si cette séquence de l'enseignement de l'oral était à refaire.

4.1.1.1. Le projet de communication

Pour le projet de communication (mise en situation), nous avons su intéresser les élèves au thème de la santé en leur demandant de parler de leurs anecdotes sur des accidents qui se sont passés en voyage. Plusieurs élèves ont partagé leurs aventures en les racontant en espagnol et en français, bien que les verbes au passé et le vocabulaire de la santé n'avaient pas encore été enseignés. Par la suite, nous avons enchaîné avec une anecdote qui nous est personnellement arrivée à Cuba. Nous avons présenté des photos et vidéos pour illustrer notre anecdote humoristique. Les élèves étaient tous captivés. Selon nous, le fait d'être en mesure de raconter une diversité d'histoires authentiques qui permettent aux élèves de constater l'importance d'apprendre l'espagnol est une force. Effectivement, n'ayant pas l'espagnol comme langue première, nous avons nous-même appris l'espagnol à l'école et lors de nos nombreux voyages dans des pays hispanophones. Les élèves, alors motivés puisqu'ils réalisent qu'il est vraiment possible d'apprendre une langue tierce et qu'elle peut servir, sont d'autant plus intéressés par les apprentissages à venir. Après l'anecdote, nous avons expliqué avec détails le projet de communication à l'aide d'un PowerPoint et du document « Referencial de la enseñanza de lo oral » (appendice E) tout en mentionnant l'intention de communication et en prenant en compte des champs d'intérêt des élèves sur le sujet. Il a d'ailleurs été possible de constater que le fait d'avoir utilisé et créé un matériel original et en adéquation avec le projet a suscité un intérêt chez les élèves. Il a permis à ces derniers de bien se situer dans leurs apprentissages, de prendre des notes ainsi que de prendre connaissance des objectifs de la séquence d'enseignement de l'oral dès le commencement. Enfin, la mise en situation fut une grande réussite et nous

avons su bien introduire le sujet et intéresser les élèves. Donc, nous maintiendrions le tout pour cette étape si l'intervention était à refaire.

4.1.1.2. La production initiale et l'état des connaissances des élèves

Durant la production initiale, nous avons eu quelques difficultés, entre autres parce qu'il y avait beaucoup trop de contenus pour le temps prévu. En effet, nous avons eu du mal à évaluer l'ampleur et le temps nécessaire pour cette étape puisque c'était la première fois que nous expérimentions la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007). Avant de faire le cours sur la production initiale, nous avons fait un cours sur les stratégies d'écoute afin que les élèves sachent bien prendre des notes lors du visionnement de deux vidéos au cours suivant (un contre-exemple et un exemple présentant le projet « Ir al médico »). Cependant, nous avons constaté qu'il n'était pas optimal de faire ce cours aussi rapproché dans le temps de celui de la production initiale. En effet, les élèves ne comprenaient pas le lien entre le cours précédent et celui sur la production initiale. De plus, nous n'avons pas discuté de l'objectif final et de la séquence de l'enseignement de l'oral, c'est pourquoi les élèves ne comprenaient pas pourquoi ils devaient soudainement apprendre cette stratégie. Pour le cours sur la production initiale, nous avons prévu faire l'état des connaissances des élèves avec le visionnement des deux vidéos présentant le projet « Ir al médico »; faire une production initiale avec les élèves; déterminer avec le groupe les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (forces et faiblesses); expliquer le fonctionnement des ateliers formatifs en intégrant le projet « Ir al médico »; expliquer ce qu'est un acte de parole; expliquer la grille d'évaluation; ainsi que faire une réactivation des connaissances sur l'évaluation des pairs puisque cette façon d'évaluer avait été travaillée préalablement avec les élèves en cours d'année. Il ne nous a pas été possible de réaliser toutes ces tâches dans un cours de 75 minutes. Comme cette étape était très chargée, nous avons eu du mal à organiser le tout, nous ne savions pas par où commencer et où nous diriger. Lorsque nous avons donné le cours pour la toute première fois, nous avons pu analyser la situation et nous ajuster au fur et à mesure. Nous considérons que

notre capacité de nous réajuster rapidement afin de favoriser l'apprentissage fait partie de nos forces. Or, si la séquence était à refaire, nous n'enseignerions pas, au cours précédant la production initiale, une stratégie d'écoute utilisant le même thème puisqu'elle a déconcerté les élèves. Nous le ferions bien avant de commencer la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007). Ainsi, nous n'aurions qu'à réactiver les connaissances sur la stratégie d'écoute avant le visionnement des vidéos lors de la production initiale. De plus, nous ne réactiverions pas les connaissances sur l'évaluation des pairs durant ces deux étapes, mais quelques jours avant le début de la séquence d'enseignement. Cela nous permettrait de nous concentrer davantage sur l'essentiel de cette deuxième étape qui est de déterminer l'état des connaissances des élèves et de déterminer avec eux les objets d'enseignement/apprentissage.

4.1.1.3. Les quatre ateliers formatifs

Les ateliers formatifs ont très bien fonctionné. En effet, pour chacun d'eux, nous avons suivi les six étapes du modèle de l'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016) : l'élément déclencheur, l'état des connaissances, l'enseignement, la mise en pratique, le retour en grand groupe et l'activité métacognitive. Durant ces ateliers, nous avons d'ailleurs su démontrer les compétences professionnelles suivantes :

- 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 ».
- Compétence 4 « Piloter des situations d'enseignement/apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation ».
- Compétence 6 « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves ».

- Compétence 11 « S’engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

Tout d’abord, nous avons bien étudié le document du MELS (2011a) afin de développer les compétences visées par le programme de formation. Tous les actes de parole enseignés développaient des notions faisant partie de la *Progression des apprentissages au secondaire : espagnol, langue tierce* (MELS, 2011b). Chaque atelier formatif fut planifié avec beaucoup d’attention et d’analyse. Effectivement, nous avons su faire preuve d’une grande diversité dans notre enseignement. Nous avons utilisé différents éléments déclencheurs pour faire l’état de connaissances des élèves et plusieurs activités communicatives. Nous leur avons ainsi permis une mise en pratique concrète dans le but de les motiver davantage. Créer des activités interactives à travers les ateliers formatifs a fait en sorte que les élèves se sont engagés rapidement. Nous considérons que le succès obtenu à l’aide de ces activités variées est une force dans notre enseignement. Effectivement, nous croyons que c’est en communiquant qu’on apprend à communiquer, voilà pourquoi nous accordons une grande importance à l’étape de la mise en pratique (étape 4 de l’atelier formatif).

Pour nous, il est primordial d’augmenter graduellement la complexité des tâches afin que celles-ci ne découragent pas les élèves. Ainsi, nous pouvons retrouver, dans chaque mise en pratique, des ateliers de l’acte de parole appris précédemment afin d’assurer une gradation. Cette gradation de complexité fut bénéfique et nous considérons qu’il s’agit d’une force. Sans oublier que, entre les ateliers formatifs, dans le but d’acquérir le vocabulaire en espagnol, nous avons planifié plusieurs activités de transition et de réactivation des connaissances comme le jeu « La boulette », le jeu « Jean dit », un *Kahoot*, des lectures du manuel *Encuentros*, le jeu « Cowboy latino » (notre invention), des activités de compréhension orale du manuel *Encuentros* ainsi que du temps pour le projet vidéo « Ir al médico » en équipes de quatre élèves.

Nos aptitudes face aux TIC nous ont permis d'en utiliser une grande variété lors des ateliers formatifs. Les applications *Canva*, *Flipgrid* et *Moodle* ont permis de dynamiser les ateliers formatifs. D'autres TIC ont été utilisées à l'extérieur de ces ateliers pour diversifier nos méthodes d'enseignement. Mentionnons notamment l'utilisation de Padlet et Kahoot. Les TIC furent incluses non seulement pour augmenter la motivation et favoriser l'apprentissage des élèves lors des mises en pratique, mais aussi afin de compléter les activités métacognitives durant la dernière étape des ateliers formatifs. Un questionnaire à chaque atelier sur l'application *Moodle* a permis aux élèves de bien consolider leurs apprentissages et de garder des traces écrites dans leur portail. Ainsi, à la fin de l'enseignement de chaque acte de parole, les élèves avaient du temps en classe pour répondre aux questions métacognitives. Par la suite, avec notre aide, les élèves remplissaient les critères d'évaluation de l'acte de parole enseigné afin de participer à la construction de la grille d'évaluation finale comme le suggèrent les travaux de Dumais (2008). Cette séquence a aussi permis d'établir une routine durant l'enseignement des ateliers formatifs. Pour nous, il est nécessaire que les élèves aient une routine en classe et sachent où ils se dirigent. Dans notre enseignement, quand les élèves entrent dans la classe, ils regardent le PowerPoint du jour qui indique ce qu'ils feront durant la période, ce qui les rassure et aide à la gestion de classe. Une même routine était d'ailleurs utilisée pour l'étape de l'enseignement (étape 3) d'actes de parole. Nous complétions avec les élèves le tableau référentiel dans le document « Referencial de la enseñanza de lo oral » (appendice E) (quoi, pourquoi, comment et quand) et, par la suite, nous enseignions tout en utilisant le modelage. Enfin, en créant les ateliers formatifs, nous gardions en tête l'objectif d'amener les élèves à communiquer en espagnol à travers les actes de parole.

Dans un but d'amélioration, puisque les élèves avaient déjà appris à évaluer leurs pairs, il leur aurait été plus profitable de faire l'évaluation de leurs pairs chaque fois qu'il y avait une mise en pratique afin d'automatiser le processus. Toutefois, nous l'avons appliquée seulement lors des ateliers formatifs 1 et 3.

4.1.1.4. La mise en pratique formative avant la production finale

Puisqu'un enseignement de l'évaluation par les pairs avait été fait plus tôt dans l'année, nous avons réactivé les connaissances antérieures sur l'évaluation des pairs avant la mise en pratique formative qui avait lieu avant la production finale de la séquence d'enseignement de Lafontaine. Chaque élève devait évaluer un pair à la suite d'une mise en pratique formative effectuée juste avant la production finale sous forme de vidéo avec l'application *Padlet*. On retrouve l'explication de l'activité en appendice A. Cette évaluation formative avait pour objectif que tous les élèves reçoivent une rétroaction avant l'évaluation finale. Pour cette mise en pratique formative, nous avons encore une fois utilisé nos capacités à créer une activité favorisant la communication par l'utilisation des TIC dans le but de pratiquer les quatre actes de parole enseignés. Nous croyons également que bien expliquer les tâches à faire tout en modélisant étape par étape constitue l'une de nos forces. Nous ne changerions rien si c'était à refaire à cette étape-ci.

4.1.1.5. La production finale

La production finale s'est également bien déroulée, il s'agissait d'un jeu de rôle. Les élèves avaient déjà vécu l'expérience en début d'année, donc ils savaient à quoi s'attendre. Nous avons préparé la grille d'évaluation (elle a été construite avec les élèves au fur et à mesure des ateliers formatifs), les équipes, les situations de jeux de rôle et il ne nous restait qu'à bien expliquer, modéliser et évaluer. Concernant l'évaluation, afin de pouvoir évaluer rapidement les quatre élèves de chaque équipe qui interagissent simultanément, nous avons créé une grille nous permettant d'annoter facilement les quatre élèves sur la même feuille. Si c'était à refaire, nous garderions le même fonctionnement efficace.

4.1.2. Notre perception générale de l'intervention en classe

Nous percevons la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) et les ateliers formatifs de Dumais (Dumais et Messier, 2016) comme étant très efficaces et enrichissants pour l'apprentissage des élèves. Étant donné la grande progression des élèves, c'est avec

certitude que cette séquence d'enseignement sera reprise dans l'avenir. Nous allons ainsi commenter les éléments suivants : les ateliers formatifs, les actes de parole, le référentiel ainsi que la coconstruction de la grille d'évaluation et l'évaluation par les pairs.

4.1.2.1. Les ateliers formatifs

En ce qui concerne les ateliers formatifs de Dumais (Dumais et Messier, 2016), nous avons constaté que les six étapes sont nécessaires, et ce, dans l'ordre donné. C'est en respectant ces étapes que nous permettons un réel apprentissage de l'oral et c'est ce qui fait en sorte que les ateliers formatifs fonctionnent. Grâce à cette démarche progressive, les élèves restent actifs dans leurs apprentissages du début jusqu'à la fin. Effectivement, dès la première étape, l'élément déclencheur, ils sont amenés à réfléchir sur leur propre utilisation de la langue en analysant un contre-exemple et un exemple. En deuxième étape, les élèves ont identifié les points forts et faibles de l'élément déclencheur. Nous avons par la suite expliqué ce qu'est un acte de parole afin qu'ils puissent identifier eux-mêmes lesquels feront l'objet des apprentissages. Nous, l'enseignante, avons, à l'étape 2 de la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007), présélectionné quatre actes de parole devant être travaillés en fonction du projet de communication « Ir al médico ». Nous avons observé que les élèves étaient plus motivés en classe parce que nous les avons engagés à découvrir les actes de parole à travailler. Pendant l'enseignement, la troisième étape, nous avons relevé que par la construction d'un référentiel modélisé par l'enseignante (en l'occurrence nous), les élèves réussissaient à bien comprendre l'objet de l'oral travaillé. En effet, ils pouvaient alors le décortiquer et le définir dans leurs propres mots. Le fait de recevoir un véritable enseignement de l'objet a favorisé la quatrième étape : la mise en pratique. Nous percevons cette étape comme primordiale pour les ateliers formatifs puisque les élèves réinvestissent leurs apprentissages tout en les expérimentant et en vérifiant leur compréhension de l'objet enseigné. Dans notre cas, la mise en pratique était toujours faite en équipes afin de favoriser l'interaction en espagnol. Nous avons observé que les élèves se corrigeaient et s'entraidaient lors des activités interactives, un élément

que nous jugeons primordial pour l'apprentissage. Un autre point fort des ateliers formatifs est l'étape du retour en grand groupe puisqu'il synthétise les apprentissages et permet à l'enseignant de s'assurer de la compréhension de l'objet enseigné. Un succès dans notre intervention : nous nous servions aussi de cette étape pour coconstruire la grille d'évaluation avec les élèves en guise de révision. Nous croyons que l'activité métacognitive, dernière étape, est aussi importante que toutes les autres, car, grâce à elle, les élèves consolident leurs apprentissages. Elle leur permet de réfléchir à leurs connaissances, les rend conscients de leurs stratégies d'apprentissage et renforce leur confiance en soi. Enfin, nous avons observé que les ateliers formatifs aident grandement au développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en espagnol, langue tierce, et que nous ne changerions pas les étapes et l'ordre établi du modèle de Dumais, les ayant maintenant expérimentés.

4.1.2.2. Les actes de paroles

Le choix d'avoir travaillé spécifiquement des actes de parole à travers les ateliers formatifs nous a permis de fixer un objectif d'apprentissage clair et précis en vue du développement de la compétence des élèves à communiquer oralement. D'une part, dès le début, les élèves ont pris connaissance qu'ils allaient travailler des actes de parole et que, grâce à ceux-ci, ils allaient être en mesure de relever le défi d'interagir en espagnol lors d'un rendez-vous à l'hôpital. Le fait de travailler uniquement des actes de parole nous a permis de créer une suite logique pour la situation d'enseignement/apprentissage. Avec l'aide des élèves, nous avons déterminé les quatre actes de parole qui nous semblaient les plus importants durant une conversation à l'hôpital, c'est-à-dire : « demander de l'information », « conseiller », « consoler » et « exprimer sa gratitude et remercier ». De plus, travailler seulement des actes de parole nous a permis de développer une certaine routine durant les ateliers formatifs, ce qui, selon nous, a donné un meilleur encadrement aux élèves et favorisé leurs apprentissages.

D'autre part, après nos recherches sur l'enseignement de l'oral en langue seconde et tierce, nous avons relevé l'importance de l'apprentissage des actes de parole se résumant aux besoins langagiers afin de définir les objectifs d'apprentissage. Effectivement, l'approche communicative affirme qu'afin de bien communiquer, l'élève a besoin non seulement des éléments linguistiques, mais aussi, des notions sémantiques et de la fonction sociale pour faire la différence entre ce qui est correct linguistiquement et approprié. C'est pourquoi travailler les actes de parole vient parfaitement s'harmoniser avec l'approche communicative. Enfin, les élèves développent leur compétence à communiquer oralement en communiquant. Ils doivent parler pour mieux apprendre la langue étrangère, et ce, en ayant recours à l'apprentissage basé sur les tâches, l'apprentissage par projets, l'apprentissage en immersion et l'apprentissage coopératif; exactement ce que nous favorisons dans les ateliers formatifs. De la sorte, nous pouvons rendre compte de la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral en espagnol à partir d'un cadre théorique en français langue première.

4.1.2.3. Le référentiel

Malgré l'identification de plusieurs éléments positifs concernant la mise en pratique de la séquence d'enseignement, il est important de mentionner une difficulté à propos du référentiel. En effet, nous avons éprouvé une difficulté concernant l'étape à laquelle nous devions remplir, avec les élèves, le référentiel sur les actes de paroles dans le document « Referencial de la enseñanza de lo oral » (appendice E). Tout d'abord, nous devions tout de même préalablement savoir ce que nous comptions écrire dans le référentiel pour préparer notre enseignement et nos activités de mise en pratique. Avec certains actes de parole, nous avons eu du mal à nous préparer puisque nous ne réussissions pas toujours à trouver un référentiel déjà établi sur ces actes. Par exemple, pour l'acte de parole « consoler », nous devons nous remettre en question et nous demander « qu'est-ce qui définit une bonne manière de consoler et comment console-t-on bien une autre personne ? » et ensuite le mettre en lien avec la notion à enseigner. Dans ce cas précis,

l'acte de parole « consoler » était relié à l'utilisation du langage non verbal (gestes, expressions du visage et pauses). Nous-même n'avions pas toujours les réponses et avons dû faire plusieurs recherches, sans même avoir d'approbation fiable. Nous étions agacée de ne pas avoir de références précises sur quelques actes de parole. Par la suite, une fois en classe, nous devions construire ce référentiel avec les élèves en prenant en compte leurs réponses et en les guidant pour nous arrimer à notre propre plan de référentiel déjà établi qui s'arrimerait, par la suite, avec le matériel préparé. De plus, les élèves ne savaient pas toujours eux non plus quoi répondre aux quatre questions du référentiel (quoi, comment, pourquoi et quand). Nous avons donc toujours l'impression de leur tirer les vers du nez pour qu'ils participent. Souvent, ce sont les mêmes élèves qui ont pris la parole. Sachant que l'interaction est primordiale dans l'apprentissage d'une langue tierce, nous avons l'impression de mobiliser beaucoup trop de temps à la coconstruction du référentiel, et ce, au détriment de la mise en pratique. Or, malgré le tout, il s'avérait très important et positif que les élèves remplissent ce référentiel pour le consulter durant la mise en pratique et pour leur étude. Nous croyons alors qu'une solution à cette problématique serait d'aider davantage les élèves lors de la coconstruction du référentiel en proposant des débuts de phrase pour leur venir en aide lors des questionnements « quand » et « pourquoi ». Pour répondre au « quoi » et « comment », les élèves pourraient remplir le référentiel en français pour alléger la tâche et les amener à réfléchir en étant actifs dans leurs apprentissages.

4.1.2.4. La coconstruction de la grille d'évaluation et l'évaluation par les pairs

Un autre élément essentiel dans la séquence d'enseignement est, selon nous, la façon dont est travaillée l'évaluation. Lorsque nous mentionnions le mot « évaluation » durant l'intervention, les élèves ne le percevaient pas comme un sujet péjoratif, mais plutôt comme positif. Ils étaient même intéressés et impliqués. Nous croyons que ce phénomène s'explique par la coconstruction de la grille d'évaluation et par l'évaluation par les pairs. Effectivement, l'appropriation de cette grille a permis aux élèves de bien comprendre les

critères d'évaluation. De plus, ce fonctionnement les a bien préparés à l'étape de la production finale de la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007). Ainsi, la coconstruction de la grille d'évaluation avec les élèves les a mis en confiance lors de l'évaluation finale et, aussi, lors de l'évaluation formative durant laquelle ils évaluaient un pair. L'évaluation par les pairs a non seulement servi de renforcement quant à leur compréhension de la grille d'évaluation, mais elle leur a aussi permis de récolter des pistes d'amélioration et de consolider leur compétence à communiquer oralement. Effectivement, en examinant les forces et faiblesses de leurs pairs ainsi qu'en recevant une rétroaction, ils ont pris en charge leur communication orale. Il est aussi important de mentionner qu'un enseignement sur l'évaluation des pairs a été fait un peu plus tôt dans l'année et qu'avant de commencer l'évaluation formative, nous avons réactivé les connaissances antérieures sur le sujet. Ainsi, nous croyons qu'il fut très bénéfique d'enseigner l'évaluation par les pairs avant la séquence d'enseignement de l'oral puisque nous avons ensuite pu l'utiliser pour renforcer les apprentissages des élèves.

4.1.3. Les perceptions des élèves sur l'enseignement reçu

La grande majorité des élèves a adoré vivre cette expérience sur l'enseignement de l'oral et plusieurs disent même avoir amélioré leur communication orale et s'être beaucoup amusés grâce aux ateliers formatifs motivants. Leur perception va donc dans le même sens que la nôtre, c'est-à-dire qu'ils reconnaissent que les ateliers formatifs ont grandement aidé au développement de leurs compétences communicatives. Or, ils trouvaient quelques moments longs et redondants comme lorsqu'ils devaient remplir les référentiels des actes de parole. Pour eux, cette étape était enfantine même si, au final, ils étaient bien contents d'avoir ce référentiel pour leur étude. Les élèves disaient que les questions « quoi », « pourquoi » et « quand » étaient moins pertinentes à remplir et ils se sentaient au niveau de l'école primaire. Puisque ce sont des élèves du PEI déjà très bien outillés et habitués à des démarches plus complexes, peut-être que la méthodologie imposée a affecté leur motivation. Enfin, pour la grande majorité, ils auraient préféré aller droit au but et savoir

« comment » bien utiliser cet acte de parole sans trop perdre de temps. Leurs commentaires consistaient souvent à dire qu'ils préféreraient passer moins de temps à écrire le référentiel avec crayon et papier pour avoir davantage de temps pour pratiquer l'oral avec des activités interactives. Pour conclure, les élèves ont bien aimé l'expérience de l'enseignement par acte de parole et l'ont trouvé efficace. Cependant, vers le troisième acte de parole, ils trouvaient la routine longue et redondante. Ils avaient hâte de passer à un autre sujet que celui de la médecine et de la santé. Effectivement, l'intervention du stage s'est déroulée sur un mois et deux semaines. Nous comprenons qu'ils avaient hâte de parler d'un nouveau sujet. Nous prendrons donc leurs perceptions et commentaires en compte pour les années suivantes. Nous tenterons de diversifier les sujets pour maintenir une haute motivation des élèves tout en travaillant les actes de parole.

4.2. Le développement de la compétence à communiquer oralement en espagnol des élèves

Cet essai avait pour deuxième objectif de rendre compte du développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en espagnol langue tierce lorsqu'un enseignement de l'oral est effectué à partir d'un cadre théorique en français langue première. Nous avons donc voulu observer si les élèves réussissaient à mieux communiquer oralement en espagnol après notre intervention en classe. Pour ce faire, nous avons analysé l'autoévaluation des élèves participants avant et après l'enseignement. Ensuite, nous avons comparé les résultats obtenus à l'évaluation finale avec ceux de la production initiale pour les six élèves ciblés dans le cadre de cette recherche. Enfin, nous avons rendu compte des réponses d'autres élèves à la suite d'un questionnaire sur la séquence d'enseignement rempli sur une base volontaire.

4.2.1. L'autoévaluation

Les six participants ont rempli une autoévaluation avant l'enseignement de l'oral et ont rempli cette même autoévaluation après avoir reçu l'enseignement. Ce questionnaire en

échelle d'évaluation était composé de 12 questions auxquelles les élèves répondaient en sélectionnant « je suis en accord », « je suis indécis » ou « je suis en désaccord ». Fait intéressant : ils n'ont pas eu accès à leur première autoévaluation en remplissant la seconde, évitant donc d'influencer leurs résultats. Afin d'analyser les résultats des autoévaluations, ils ont été compilés dans un même tableau (appendice F). Les 12 questions ont été divisées en 2 parties.

Les questions de la première partie de l'autoévaluation portaient en général sur leur aisance à communiquer en français et en espagnol ainsi que leur désir de recevoir un enseignement de l'oral dans les cours d'espagnol. Tout d'abord, quatre participants ont répondu qu'ils se sentaient compétents lors des activités orales en français et les deux autres ont répondu qu'ils étaient indécis. Or, ces deux derniers ont changé d'avis quand ils ont rempli pour une deuxième fois l'autoévaluation et ils ont répondu qu'ils étaient maintenant en accord alors que les quatre premiers ont maintenu leur réponse initiale. Par la suite, les participants ont répondu de façon générale qu'ils se sentaient indécis face à leur niveau de compétences lors des activités orales et d'interaction en espagnol avant de recevoir un enseignement. En revanche, après avoir expérimenté la séquence d'enseignement de l'oral, nous pouvons constater une amélioration de leurs perceptions de leurs compétences communicatives en espagnol. Enfin, tous les participants ont affirmé aimer recevoir un enseignement de l'oral dans les cours d'espagnol à la première et à la deuxième autoévaluation. De ce fait, selon les résultats, il est possible de croire que l'enseignement de l'oral dans les cours d'espagnol est positif. Effectivement, deux participants ont affirmé que grâce à leur sentiment de compétence durant les activités orales en espagnol, la perception de leur niveau d'aisance a aussi changé lors d'activités orales en français. Donc, nous pouvons y noter un effet positif sur l'apprentissage des élèves et des répercussions dans au moins une autre discipline.

Quant à la deuxième partie de l'autoévaluation, les questions étaient dirigées vers des notions de la *Progression des apprentissages au secondaire : espagnol langue tierce*

(MELS, 2011b) choisies préalablement afin de travailler les quatre actes de parole de la séquence d'enseignement de l'intervention. Le tableau détaillé des « Résultats des autoévaluations des élèves ciblés avant et après l'enseignement » se retrouve en annexe (annexe 1). À la suite de l'analyse de ce tableau de données, nous avons constaté, dans un premier temps, une perception plus positive face à leur compétence à communiquer puisque les élèves ont répondu dans leur deuxième autoévaluation qu'ils étaient en grande majorité en accord avec toutes les questions. Cependant, il faut prendre en considération que ce tableau de données reste subjectif et que nous ne pouvons nous fier qu'à ces résultats pour établir un verdict. Quand nous comparons ces données avec les résultats des deux évaluations, nous pouvons observer que certains participants ont eu tendance à se sentir plus compétents qu'ils l'étaient en réalité. Il est aussi possible qu'ils n'aient pas bien saisi l'affirmation. De plus, avec du recul, certaines questions auraient dû être posées différemment pour permettre un meilleur portrait des participants. C'est d'ailleurs le cas de la question 5 : « Par l'intonation, je reconnais le type de phrase déclarative, interrogative et exclamative en espagnol », où nous aurions dû demander s'ils pouvaient non seulement la reconnaître, mais être en mesure de la reproduire. Somme toute, la réaction des élèves nous confirme que leur perception de leur compétence à communiquer oralement s'est améliorée à la suite de l'enseignement de l'oral par actes de parole.

4.2.2. Les résultats de l'évaluation

Seulement nos six participants à l'intervention ont été évalués avant l'enseignement durant l'étape de la production initiale de la séquence d'enseignement de l'oral expérimentée. Après l'enseignement, les six mêmes élèves ont fait l'évaluation finale en même temps que les autres, c'est-à-dire à la toute fin de la séquence. Voici les résultats des évaluations :

Tableau 4: Résultats des évaluations

Participant	Résultat avant l'enseignement (%)	Résultat après l'enseignement (%)
Élève A1	88	95,2
Élève A2	78,4	92,8
Élève A3	71,2	80,8
Élève B1	80,8	92,8
Élève B2	76	90,4
Élève B3	69,8	76

Un tableau plus détaillé nommé « Résultats des évaluations des élèves ciblés avant et après l'enseignement » est en appendice (appendice G). Avec les résultats obtenus lors des deux évaluations, nous sommes en mesure de démontrer une amélioration. Effectivement, les participants ont tous fait des apprentissages et ont augmenté leur note de 6,2 % à 14,4% de plus. Nous observons aussi que les élèves A2 et B2 considérés moyens en espagnol ont su se démarquer davantage et qu'ils ont pris cet apprentissage à cœur. Les élèves considérés faibles qui ont tendance à être moins motivés dans les cours d'espagnol ont tout de même vu leur note augmenter. Quant aux élèves considérés forts en espagnol, ils ont aussi su accroître leur compétence à communiquer. Enfin, nous pouvons constater par ces résultats que l'enseignement de l'oral par acte de parole semble augmenter leur capacité à communiquer oralement en espagnol et qu'elle semble avoir changé le comportement des élèves face à l'oral (ils sont entre autres davantage motivés).

4.2.3. Le questionnaire volontaire

Étant donné que nous n'avons pas été en mesure de recevoir des rétroactions en raison de la pandémie de la Covid-19, un questionnaire volontaire (appendice H) a été proposé, après la séquence d'enseignement expérimentée, à tous les élèves faisant partie des deux groupes. Un courriel leur a été envoyé à ce sujet. Heureusement, le dernier cours avant le confinement généralisé au Québec (arrêt de la présence en classe des élèves en raison d'une quarantaine) était consacré à l'évaluation finale, ce qui nous a permis de recueillir toutes les données d'analyse pour l'essai. Ainsi, trente élèves, incluant les six participant

à l'intervention, ont répondu au questionnaire établi sur l'application *Moodle* durant la quarantaine, nous permettant ainsi une rétroaction après avoir terminé la séquence d'enseignement. Sans qu'il y ait une démarche structurée derrière ce questionnaire, les réponses obtenues vont dans le même sens que les six participants quant aux appréciations et aux impressions des apprentissages lors de la séquence d'enseignement expérimentée. Nous présenterons donc un constat général des questions.

Presque la totalité des réponses démontre que les élèves ont apprécié les ateliers formatifs sur les actes de parole (question sur l'appréciation des ateliers formatifs). Par exemple, un élève a indiqué : « Je trouve que les ateliers auxquels on a participé étaient très pertinents. Ce sont des sujets dont on ne parle pas beaucoup au secondaire comme reconforter des personnes ou même avoir un petit rappel de ce qu'on a appris au primaire, remercier des gens, donc ce projet nous a apporté beaucoup de points positifs » (élève du groupe A). De plus, ils considèrent le document référentiel que nous avons rempli comme étant utile et important. Or, plusieurs ont relaté qu'ils préféreraient un document référentiel plus léger pour avoir plus d'activités interactives comme le démontre le commentaire suivant : « Peut-être, passer moins de temps sur le référentiel et plus pour les projets, tel que la BD par exemple. Sinon le reste a été bien fait, je trouve » (élève du groupe B).

Une autre question portait sur les activités les plus appréciées durant les ateliers formatifs dans le but de nous donner un aperçu des activités à conserver et à éliminer pour les années suivantes. À notre grande surprise, les réponses ont été très variées et toutes les activités ont été nommées. Par exemple, certains élèves préféreraient le « speedating », d'autres l'entrevue à l'activité *Flipgrid* et *Padlet*, etc. De ce fait, les résultats démontrent que chaque élève a su apprécier des activités et qu'il y en a eu pour tous les goûts grâce à la grande variété d'exercices que nous avons construits.

À la question « Selon vous, le projet vidéo⁴ a-t-il contribué à votre apprentissage et vous a-t-il préparé pour votre évaluation finale de l'oral? », une élève du groupe A a répondu : « Oui, car nous avons créé nous-même une situation en utilisant les actes de parole, ce qui permettait de mieux comprendre le moment où nous devons utiliser chacun d'eux ». Puis, une élève du groupe B a également mentionné, au sujet des actes de parole, « Oui, parce qu'en les intégrant dans la vidéo, nous avons pu comprendre davantage ce qui se passe dans la vie réelle et donc rendre l'improvisation plus crédible ». Enfin, selon les élèves, le projet vidéo « *Ir al médico* » a contribué à leurs apprentissages et les a préparés à l'évaluation finale de l'oral.

Ensuite, la totalité des élèves affirme avoir aimé participer à la coconstruction de la grille d'évaluation puisqu'ils savaient exactement ce qui allait être évalué, par exemple : « Oui, car cette activité nous permet de comprendre sur quels critères nos notes sont basées » (élève du groupe B).

Finalement sur une échelle de 10, la note moyenne attribuée par les 30 répondants fut 8/10 à la question suivante : Êtes-vous maintenant à l'aise de demander de l'information, de conseiller, de consoler et de remercier ? Nous pouvons donc constater que les réponses à ce questionnaire vont dans le même sens que celles de nos six participants ainsi que les notes prises dans notre journal de bord sur les perceptions de cette expérience.

4.3. La réponse à notre question de recherche

Enfin, après avoir présenté le compte rendu de la mise en place de la séquence d'enseignement, puis le développement de la compétence à communiquer oralement en espagnol des élèves, il nous est possible de répondre à la question de recherche : « comment peut-on enseigner l'oral en espagnol, langue tierce, au secondaire québécois à

• ⁴ Le projet vidéo qui s'intitule « *Ir al médico* » accompagne les ateliers formatifs. Grâce à ce projet, les élèves ont travaillé en équipe, les quatre actes de paroles en produisant par écrit le dialogue des personnages lors d'une visite chez le médecin. À la fin des quatre ateliers, les élèves ont reproduit leur dialogue sous forme d'une vidéo.

partir d'un cadre théorique en français langue première? » Notre réponse est qu'il est possible d'enseigner l'oral en espagnol, langue tierce, au secondaire québécois à partir d'un cadre théorique en français, langue première, en utilisant une séquence d'enseignement de l'oral, les ateliers formatifs, les actes de parole et l'évaluation par les pairs. Dans le chapitre conclusif, nous verrons comment l'atteinte de nos deux objectifs nous a permis de développer nos compétences professionnelles en enseignement.

CHAPITRE V

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET CONCLUSION

Dans le cadre de cet essai, nous avons réussi à développer davantage nos connaissances en didactique de l'oral après avoir découvert plusieurs problématiques concernant l'enseignement et l'évaluation de l'oral dans les cours d'espagnol au secondaire québécois. Pour ce faire, nous avons trouvé important de documenter par la recherche les façons d'enseigner et d'évaluer l'oral pour ensuite élaborer et piloter une séquence de l'enseignement de l'oral en espagnol sur six semaines. Cette intervention, qui a été menée auprès de 6 groupes de 3^e secondaire, nous a permis de développer plus spécifiquement nos compétences professionnelles 3, 4, 6 et 11 qui seront présentées plus bas. Six participants de deux groupes d'élèves ont été sélectionnés et ont fait l'objet des résultats d'analyse afin de répondre à la question de recherche suivante : comment peut-on enseigner l'oral en espagnol, langue tierce, au secondaire québécois? Nous avons deux objectifs pour cet essai : d'une part, nous voulions rendre compte de la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral en espagnol, langue tierce, au secondaire québécois à partir d'un cadre théorique en français, langue première. D'autre part, nous voulions rendre compte du développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en espagnol, langue tierce, lorsqu'un enseignement de l'oral est effectué à partir d'un cadre théorique en français, langue première. Nous nous sommes intéressée à l'enseignement de l'oral à partir des actes de parole par l'entremise du modèle d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) et du modèle d'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016). Grâce aux résultats de ces deux objectifs, il est possible d'affirmer que la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral en espagnol, langue tierce, à partir d'un cadre théorique en français, langue première, permet d'enseigner l'oral en espagnol langue tierce au secondaire. L'expérimentation de cette séquence d'enseignement de l'oral, selon nos observations et les données collectées, a su augmenter la capacité des élèves à communiquer oralement en espagnol et elle a changé leur attitude ainsi que leur perception face à l'oral en espagnol. Les élèves semblent avoir

apprécié l'expérience et souhaitent de nouveau recevoir un tel type d'enseignement de l'oral en classe d'espagnol. En guise de conclusion, nous évaluerons d'abord le développement de nos compétences. Ensuite, nous mentionnerons les limites de l'essai et, finalement, nous offrirons des pistes d'amélioration.

5.1. Le développement de nos compétences

À la lumière de nos résultats de recherche, nous sommes convaincue que cette intervention a non seulement aidé les élèves à développer leur compétence à communiquer oralement, mais elle nous a aussi permis de développer davantage nos compétences professionnelles. En plus de l'expérience acquise, cette intervention nous a permis d'approfondir plus particulièrement les compétences professionnelles 3, 4, 6 et 11.

5.1.1. Les compétences professionnelles 3 et 4

Dans le cadre de notre recherche, afin de respecter les exigences du document du MELS (2011a), nous avons travaillé seulement des notions visées pour les élèves de 3^e secondaire faisant partie de la *Progression des apprentissages au secondaire : espagnol, langue tierce* (MELS, 2011b) à travers les quatre actes de paroles. Nous avons alors appliqué et approfondi les compétences suivantes : « 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 » (compétence 3) et « piloter des situations d'enseignement/apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (compétence 4). Afin de motiver davantage les élèves et d'assurer l'apprentissage du contenu à enseigner, nous nous sommes assurés de créer du matériel diversifié et de piloter des situations d'enseignement/apprentissage en faisant preuve d'une grande flexibilité dans notre enseignement. Pour ce faire, nous avons gardé en tête les intérêts des élèves et leur niveau d'apprentissage.

5.1.2. La compétence professionnelle 6

La compétence 6 s'énonce ainsi : « planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Effectivement, en tant qu'enseignants, nous sommes tenue de favoriser l'apprentissage et la socialisation de l'élève. Cette exigence est, selon nous, en lien direct avec l'enseignement de l'oral puisque, comme mentionné précédemment, afin de s'intégrer, les élèves doivent savoir interagir convenablement avec leurs pairs autant par la parole que par l'écoute. De plus, le partage de situations authentiques dans le cadre du cours d'espagnol met en place plusieurs opportunités de socialisation et contribue au développement de la personnalité. Nous avons donc planifié, organisé et supervisé plusieurs activités d'apprentissage durant la séquence d'enseignement et les ateliers formatifs afin de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves puisqu'elles les ont incités à communiquer, échanger des informations, partager des opinions et collaborer entre eux.

5.1.3. La compétence professionnelle 11

La compétence 11 nous invite à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». L'intervention associée à cette recherche nous a emmenée à nous engager dans une démarche individuelle d'apprentissages et de dépassement de soi. En effet, elle nous a permis d'enfin parfaire nos apprentissages de la communication orale qui étaient, jusqu'à présent, insuffisants. L'intervention de type recherche-action nous a permis de constater en temps réel le besoin et les résultats d'un véritable enseignement de l'oral. Tout comme nos élèves, nous sommes désormais plus confiante à prendre la parole en toute situation et sommes également fière de l'enseigner avec plus d'aisance et d'assurance. De plus, nous avons contribué à perfectionner les recherches faites par nos collègues, les didacticiens au Québec et dans la francophonie, sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Nous sommes convaincue que nos travaux

nous seront personnellement utiles et le seront pour d'autres collègues qui auront le privilège d'enseigner l'oral en espagnol dans nos écoles québécoises.

5.2. Les limites

Nous pensons toutefois que notre intervention comporte des limites qu'il convient de présenter. Tout d'abord, puisque notre intervention a été réalisée au sein de nos propres groupes d'enseignement, dans un contexte particulier, et n'a pas été expérimentée avec d'autres groupes et d'autres enseignants, il ne nous est pas possible de généraliser les résultats. Pour vérifier les résultats obtenus, il nous faudrait répéter l'intervention auprès de groupes différents, dans des contextes différents et avec des enseignants différents. De plus, bien que nous ayons fait preuve de rigueur dans la collecte et l'analyse des données, il est possible qu'il y ait une certaine forme de subjectivité dans l'interprétation des résultats obtenus puisque nous sommes nous-même à la fois la personne qui a mené la recherche et l'auteur de cet essai. Nous sommes tout à fait consciente de ces limites. Cependant, les objectifs de l'intervention étaient avant tout pour notre développement professionnel ainsi qu'une réflexion didactique, ce que nous avons accompli.

5.3. Les pistes d'amélioration

Afin de parfaire notre séquence d'enseignement, nous avons trouvé trois pistes d'amélioration à envisager. Premièrement, afin de ne pas déconcerter les élèves, nous n'enseignerions pas une stratégie d'écoute au cours précédant la production initiale, nous le ferions plutôt bien avant de commencer la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007). De ce fait, nous n'aurions alors qu'à réactiver leurs connaissances sur la stratégie d'écoute au moment opportun, soit lorsque l'activité choisie l'exige. Deuxièmement, à l'étape de l'enseignement des ateliers formatifs de Dumais, nous présenterions un référentiel amélioré aux élèves pour faciliter leur tâche et leur permettre de gagner du temps qui pourra être réinvesti lors de la mise en pratique. Le référentiel serait présenté avec des phrases en espagnol à compléter et, à certaines occasions, nous autoriserions aux

élèves l'utilisation de la langue première pour accélérer leur rédaction. Finalement, afin de maintenir une haute motivation des élèves tout en travaillant les actes de parole, nous dynamiserions ces derniers en diversifiant régulièrement les sujets discutés. En effet, les élèves ont souligné que le nombre de cours passé sur un même sujet était trop grand. Malgré tout, nous considérons que la séquence d'enseignement expérimentée dans le cadre de cet essai fut très pertinente et positive pour les élèves. Nous souhaitons désormais intégrer davantage la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) ainsi que les ateliers formatifs de Dumais dans notre enseignement. De plus, nous souhaitons refaire la séquence d'enseignement de l'oral expérimentée l'année prochaine en appliquant les pistes d'amélioration.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnold, J. et Fonseca Mora, M. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. Dans S. Ruhstaller y F. Lorenzo Berjillos (dir.), *El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como L2* (p. 45-60). Madrid: Edinumen.
- Avendaño, F. (2007). Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. *Anales de la educación común*, 6, 132-137.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe. *Québec français*, 118, 30-33.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activités langagières, textes et discours*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Caillier, J. (2002, 14-15 juin). *Apprendre entre pairs* [communication orale], Dans B. Maurer (dir.), *Les Didactiques de l'oral, actes du colloque de La Grande Motte*. Paris, France.
- Chartrand, S. G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.
- Cros, A. et Vilà, M. (1997). Enseñar a hablar para ser escuchado. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 6-9.
- Cuq, J. P., et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.
- De Granpré, M. (2017). Les fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique au primaire. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*. (p. 53-66). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels*. Paris : ESF.

- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- Dumais, C. (2011a). L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, 158, 59-60.
- Dumais, C. (2011b). L'oral pragmatique : un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-45.
- Dumais, C. (2011c). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orale : présentation de genre oraux et exploitation de document sonores* (p. 17-46). Montréal : Chenelière Éducation.
- Dumais, C. (2012a). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français : Actes du 11^e colloque de l'AIRDF* (p. 363-381). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C. (2012b). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2012c). L'enseignement explicite des stratégies d'écoute. *Québec français*, 164, 58-57.
- Dumais, C. (2013). Hacia el desarrollo de los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral con base en el desarrollo de los alumnos. *Enunciación*, 18(2), 140-151.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec en Outaouais, Gatineau.
- Dumais, C. (2015a). Une typologie des objets de l'oral pour la formulation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

- Dumais, C. (2015b). L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement. *Québec français*, 175, 6-8.
- Dumais, C. (2017). Communiquer oralement : une compétence à développer au collégial. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 13-19.
- Dumais, C. (2018). Explícanos... ¡en directo! Secuencia didáctica sobre a exposición oral explicativa que incorpora la evaluaciones por pares. *Literacidad y secuencia didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Barcelona : Ediciones Octaedro.
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, 164, 54-56.
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2015). L'atelier formatif : utile pour tous les degrés. *Revue Éducateur*, 8, 9-10.
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dumais, C. et Nolin, R. (2012). Des ressources pour enseigner l'oral. *Québec français*, 165, 54-56.
- Dumais, C. et Nolin, R. (2018). Apprendre à s'excuser au primaire. *Vivre le primaire*, 31(3), 60-62.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2016). Stratégies pour mieux communiquer avec les enfants, les collègues et les parents. *Revue Gardàvue de l'Association québécoise de la garde scolaire*, 31(1), 22-23.
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélaïr, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Didactiques : bilan et perspectives*. (p. 101-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- El Euch, S. (2017). La didactique des langues secondes ou étrangères. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Didactiques : bilan et perspectives* (p. 125-148). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Fisher, C. (2007). Le développement des compétences langagières à l'oral dans le contexte de la formation à l'enseignement. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 257-274). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 103/104, 193-212.
- García, M. G. (2006, 27-30 septembre). *La interacción oral alumno/alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas* [communication orale]. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Universidad de La Rioja, Logroño.
- Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou : Centre éducatif et culturel.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. et Símon, T. (1996). *Profesor en acción vol. 3 : Destrezas*. Madrid : Edelsa.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches*. (p.183-211). St-Laurent, Québec : ERPI
- Jetté, K. (2016). *La evaluación interaccional en la clase de ELE* [thèse de doctorat inédite]. Montréal : Université de Montréal.
- Kremers, M. F. (2000, 13-16 septembre). *El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral. ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* [communication orale]. Actas del XI Congreso Internacional ASELE. Zaragoza : España.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* [Thèse de doctorat inédite]. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 95-109.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Lafontaine, L. (2008). Que pensent enseignants et élèves de l'enseignement de l'oral ? Dans L. Lafontaine, R. Bergeron, et G. Plessis-Bélair. (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (p. 83-104). Montréal : PUQ.
- Lafontaine, L. (2013). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1er cycle du primaire : Ça nous parle ! *Vivre le primaire*, 26(1), 9-11.
- Lafontaine, L. (2018). Enseñanza de la producción oral: ¿realidad posible ! Una secuencia didáctica sobre la entrevista informativa. Dans P. Núñez Delgado (dir.), *Literacidad y secuencia didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (p. 127-154). Barcelona : Ediciones Octaedro.
- Lafontaine, L., Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (2007). *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2012). Piste d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, 164, 54- 56.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière éducation.
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2013). La enseñanza-evaluación integrada de la oralidad reflexiva en las situaciones de aprendizaje de lectura entre pares en la enseñanza primaria y secundaria. *Enunciación*, 18(1), 8-28.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, 34, 119-144.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66.
- Lopez Alvarado, N. E. (2016). *Encuentros : ¡El español para ti!* (2^e éd.). Anjou : Les Éditions CEC.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Les éditions Bertrand-Lacoste.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid : Edelsa.

- Messier, G. (2004). *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique* [mémoire de maîtrise inédit]. Montréal : Université du Québec.
- Messier, G. (2007). Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire, mise en œuvre d'un modèle didactique. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 45-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. *Vivre le primaire*, 30(3), 41-43.
- Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2012). Portrait des perceptions de la communication orale des étudiants de première année en formation des maîtres. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentation, analyses et descriptions du français oral de son utilisation et de son enregistrement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 97-112). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Version préliminaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : Espagnol, langue tierce. Enseignement secondaire 2e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages : espagnol langue tierce. Enseignement secondaire 2e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire : espagnol langue tierce*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise non publié]. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Núñez Delgado, M. P. (2001). *Comunicación y expresión oral: hablar, escuchar y leer en secundaria* (vol. 46). Madrid : Narcea S.A de Ediciones.
- Plessis-Bélair, G. (2014). Préface. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p.7-11). Côte Saint-

Luc : Éditions Peisaj.

- Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 1-3). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Préfontaine, C. (2007). Préface. Dans L. Lafontaine (dir), *Enseigner l'oral au secondaire* (p. v.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Pulido Barrios, R. et Muñoz, O. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera : un estudio de caso. *Lengua y Habla*, 15, 128-140.
- Ronveau, C. (2009). Les usages du texte, entre prototexte et textes de genre. Dans B. Daunay, I. Delcambre et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français, le socioculturel en question* (p. 154-166). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Sénéchal, K. et Chartrand, S. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentation, analyses et descriptions du français oral de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 185-199). Côte St-Luc : Éditions Peisaj.
- Simoneau, C. (2019). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes* [mémoire]. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Vega, M. (2015). Les pratiques d'évaluation de l'oral de deux enseignants de français observée durant l'étape du jugement dans le processus d'évaluation. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 109-125). Côte St-Luc : Éditions Peisaj.

APPENDICE A

PLAN DÉTAILLÉ DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

Mise en contexte de la séquence d'enseignement qui débutera en janvier 2020.

Projet de communication : À notre école secondaire, nous utilisons le manuel *Encuentros* (Lopez Alvarado, 2016) pour enseigner l'espagnol. *Encuentros* est un matériel conçu au Québec qui est en adéquation avec le programme d'espagnol, langue tierce au secondaire. Ce manuel permet aux élèves de développer les compétences demandées en espagnol du MELS (2011b). Pendant le stage, nous commencerons l'unité quatre de ce manuel dans lequel l'élève doit être capable de parler de santé et d'utiliser le verbe « doler ». En français, ce verbe se traduit par « avoir mal ». Pour notre projet de communication, nous avons conçu une séquence d'enseignement de l'oral qui est en concordance avec le manuel *Encuentros* et le programme du MELS (2011b). Plusieurs éléments de la *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011b) sont développés dans cette séquence d'enseignement de l'oral :

Éléments de la « Progression des apprentissages au secondaire » en espagnol langue tierce		
Éléments de la situation de communication	B. Intention de communication	2. Reconnaître les principales intentions de communication et des exemples langagiers a. entrer en communication, maintenir le contact (ex : se présenter ou présenter une personne) b. exprimer (ex : exprimer un besoin ou une émotion) c. informer ou s'informer (ex : demander ou donner une explication, décrire ou expliquer un fait) d. inciter à agir ou à réagir (ex : donner un conseil, proposer une solution)
Lexique	A. Sens des mots et des expressions	5. Comprendre le vocabulaire courant lié au sujet abordé 6. Utiliser le vocabulaire appris lors de ses interactions et de ses productions
Phonétique	C. Intonation de l'espagnol	5. Établir un lien entre le type de phrase et l'intonation a. phrase déclarative et intonation descendante (ex : <i>Duerme tranquilo.</i>) b. phrase interrogative et intonation ascendante (ex : <i>¿Duerme tranquilo ?</i>) c. phrase exclamative et intonation ascendante, puis descendante (ex : <i>¡Duerme tranquilo !</i>) 6. Utiliser l'intonation appropriée au type de phrase

Éléments de la « Progression des apprentissages au secondaire » en espagnol langue tierce		
Connaissances liées à la grammaire	B. Cohérence du texte	1. Interagir ou produire un texte oral ou à l'écrit en maintenant l'unité du sujet abordé
	C. Types et formes de phrases	5. Reconnaître des caractéristiques de la phrase de type interrogatif 6. Produire une phrase de type interrogatif 7. Produire une phrase de type exclamatif
	D. Groupes syntaxiques	16. Accorder en personne et en nombre le verbe avec le sujet a. Un groupe nominal, qu'il soit placé avant ou après le verbe (ex : <i>España ganó la copa mundial de fútbol. / A ella, le fascinan los animales exóticos.</i>)
	E. Classes de mots	17. Reconnaître des caractéristiques du pronom 26. Reconnaître des caractéristiques du verbe 29. Conjuguer certains verbes irréguliers 31. Reconnaître des caractéristiques d'une périphrase verbale : elle est constituée d'au moins deux verbes, soit l'auxiliaire et le verbe principal qui prend la forme a. d'un infinitif (ex : <i>Vamos a pasear. / Tengo que ir. / Hay que caminar más rápido.</i>) b. d'un gérondif (ex : <i>Estoy cantando / Está comiendo</i>)
	F. Valeur et concordance de temps verbaux	2. Utiliser la périphrase verbale a. pour se référer à l'imminence de l'action (ex : <i>Voy a ver mi abuela.</i>) b. pour décrire une action au moment où elle se produit (ex : <i>Estoy haciendo mis deberes.</i>) c. pour indiquer la nécessité ou l'obligation (ex : <i>Tenemos que marcharnos / Hay que hacer deporte.</i>)
Repères culturels	A. Dimension sociolinguistique	1. Reconnaître des conventions de la communication, sur le plan linguistique et paralinguistique, utilisées par des locuteurs hispanophones (ex : vouvoiement, proximité lors des échanges verbaux)
Stratégies	A. Stratégies d'interaction	1. Recourir au langage non verbal a. utiliser divers indices non verbaux pour communiquer (ex : gestes, expressions du visage, pauses) b. observer la réaction de l'interlocuteur pour savoir si le message a bien été compris 7. Participer activement a. continuer à interagir même si on ne saisit pas tout ce qui est dit

1. Intention de communication : Reproduire une rencontre avec un médecin tout en expliquant ses douleurs.

2. Situation de communication :

a) Intégration des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale : lecture (courts textes dans le manuel *Encuentros*), oral (activité *Flipgrid, Padlet, speedating* et jeu de rôle), écriture (projet « *Ir al médico* » et la bande dessinée), grammaire (notions de l'unité quatre du manuel *Encuentros*) ;

b) Types de sujets présentés aux élèves : non signifiant au départ pour les élèves (ce n'est pas le sujet le plus intéressant pour des élèves du secondaire). Cependant, il est pertinent pour les élèves de savoir comment réagir dans cette situation en voyage. L'enseignante rend donc ce sujet intéressant et signifiant aux yeux des élèves par une mise en situation ;

c) Prise en compte des champs d'intérêts des élèves :

- **pratique d'oral public** : jeux de rôles

- **activité en équipe** : un projet vidéo que les élèves auront à faire et dans lequel ils seront aussi les évaluateurs.

d) Prise en compte du destinataire : évaluation par les pairs (rôle d'observateur et prise en note des forces et des faiblesses à l'aide de la grille d'observation)⁵.

3. Activités d'oral planifié et intégré : les activités s'étaleront sur 10 cours, sur une base de 2 cours par semaine. La séquence durera cinq semaines et sera répartie comme suit : huit cours pour l'enseignement de l'oral, un cours de préparation à l'évaluation finale de l'oral et un cours pour l'évaluation finale de l'oral sous forme de jeu de rôles. Entre temps, il y aura un cours réservé pour la révision de l'examen de fin d'étape et un cours pour l'examen en soi. Ces derniers ne font pas partie des 10 cours de la séquence d'enseignement de l'oral.

4. Connaissances préalables des élèves : la périphrase « *Estar + Gerundio* », le vocabulaire sur les parties du corps et le verbe « *doler* » qui se traduit par « *avoir mal* » en français.

⁵ Un enseignement sur l'évaluation par les pairs a déjà été fait au mois de novembre (*La observación de los hechos, el mensaje en "YO" el método sandwich*). Alors, dans la séquence nous ferons une activité pour réactiver les connaissances sur l'évaluation par les pairs, sans refaire un atelier formatif.

5. Planification détaillée de la séquence didactique:

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
1			L'enseignante active les connaissances antérieures à l'aide du jeu "Jean dit" avec les parties du corps dans le but de favoriser la rétention du vocabulaire des parties du corps.	15 minutes - Feuille avec idées de phrases pour le jeu « Jean dit »
	Mise en situation Projet de communication (Séquence didactique de Lafontaine)		Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> • Intéresser les élèves au thème de la santé. • Parler d'anecdotes sur des accidents qui se sont passés en voyage et de l'importance de connaître le vocabulaire de la santé (blessure, hôpital, médicaments) et des parties du corps en espagnol. • Présenter l'évaluation finale de l'oral sous forme de jeu de rôles Activités : <ol style="list-style-type: none"> 1. Demander aux élèves s'ils ont une anecdote d'une visite à l'hôpital lors d'un voyage à l'extérieur à nous raconter. Cette anecdote doit être racontée majoritairement en espagnol avec les mots, mais l'utilisation du français est acceptable (ex : les verbes au passé puisque les élèves n'ont pas appris à parler au passé). 2. Mise en contexte par l'enseignante d'une anecdote vécue en voyage à Cuba : <i>Lorsque j'avais 18 ans, j'ai habité à Cuba durant 1 mois dans une famille cubaine afin d'apprendre l'espagnol. Mon niveau d'espagnol était débutant comme celui des élèves en ce moment. Un jour, la famille cubaine m'a fait découvrir une magnifique grotte d'eau (celle-ci n'était pas touristique) et nous nous y sommes baignés. Le lendemain, je me suis réveillée avec les amygdales très enflées et de la fièvre. Nous sommes donc allés à l'hôpital. Avec mon niveau d'espagnol débutant, je réussissais tout même à comprendre ce que la mère cubaine et l'infirmière se disaient entre elles. À la fin de la conversation, j'ai compris que j'avais deux choix pour traiter les symptômes, soit recevoir une piqure sur la fesse ou prendre des pilules durant 3 à 4 jours. La mère cubaine essayait de me convaincre que la piqure était plus efficace, donc elle me parlait seulement de cette option. Enfin, j'ai dit à l'infirmière que je voulais avoir les pilules, car je souhaitais éviter une grosse aiguille dont j'avais très peur. J'ai des photos et des vidéos de la grotte d'eau à présenter. De plus, je montre aux élèves la salubrité des hôpitaux à Cuba, un sujet tabou de l'actualité.</i> 	20 minutes - PowerPoint : cours 35

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
			<p>3. Demander à trois élèves de venir en avant de la classe afin de reproduire en « skecth » l'anecdote à Cuba présenté par l'enseignante. L'élève 1 aura le rôle de l'infirmière, l'élève 2 aura le rôle de la mère cubaine et l'élève 3 aura celui de l'enseignante à 18 ans. Les trois élèves choisis sont les trois participants de l'essai afin de permettre à l'enseignante d'évaluer leur situation initiale.</p> <p>4. Expliquer la matière qui sera vue dans les prochains cours : communication orale (séquence didactique). Présenter la forme de l'évaluation finale qui sera de reproduire, sous forme de jeux de rôles, une rencontre entre un médecin et un patient.</p>	
	<p>Production initiale et état des connaissances des élèves (Séquence didactique de Lafontaine)</p>		<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - activer les connaissances antérieures des élèves sur les caractéristiques d'un jeu de rôles. - sensibiliser les élèves aux caractéristiques des actes de paroles. - présenter l'outil d'évaluation et le projet <p>Activités :</p> <p>Présentation de deux vidéos produits par l'enseignante à titre d'exemple du projet « <i>Ir al médico</i> » (un exemple non réussi avec exagération et un autre exemple réussi).</p> <p>Production initiale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante demande aux élèves s'ils ont une idée de qu'est-ce qu'acte de parole et explique l'intention de l'écoute des vidéos à venir. • L'enseignante réactive les connaissances de la stratégie d'écoute (compréhension orale) enseignée au dernier cours en remplissant un tableau résumé avec les élèves le référentiel dans le document « Référentiel » à la page 2. • Les élèves font une première écoute (écoute globale) des deux vidéos. • L'enseignante présente une courte définition d'un acte de parole et quelques exemples avant de procéder à la deuxième écoute (écoute analytique). Les élèves écrivent les informations à la page 1 du document « Référentiel », • Les élèves font une deuxième écoute des vidéos (écoute analytique). • Avec l'aide du document « Référentiel » à la page 2, les élèves doivent écrire les forces et les faiblesses de l'oral qu'ils ont identifiés dans les vidéos en se référant à ce qu'ils connaissent maintenant des caractéristiques des actes de paroles. • L'enseignante résume l'importance de la compréhension orale en expliquant les types d'écoute. <p>États des connaissances des élèves :</p>	<p style="text-align: center;">40 minutes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Document « Référentiel » (des 4 actes de parole) - Document du projet « <i>Ir al médico</i> » - Les deux exemples de vidéo

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
			<ul style="list-style-type: none"> • En grand groupe, les élèves font part de leurs observations des vidéos en donnant les forces et faiblesses. L'enseignante note au tableau les observations des élèves. <p>Sélection des objectifs d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avec l'aide de l'enseignante, les élèves déterminent les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral nécessaires à une bonne communication orale et les écrivent à la page 3 du document « Référentiel », <p>Déroulement des ateliers formatifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quatre ateliers formatifs suivront dans les prochains cours afin d'approfondir chacun de ces actes de paroles. • L'enseignante explique le déroulement de chacun des ateliers en fonction du document « référentiel » à remplir. De plus, afin de faciliter l'apprentissage, l'enseignante présente le projet qui s'intitule « <i>Ir al medico</i> » qui accompagnera les ateliers. Grâce à ce projet, les élèves travailleront en équipe, les quatre actes de paroles en produisant par écrit le dialogue des personnages lors d'une visite chez le médecin. À la fin des quatre ateliers, les élèves devront reproduire leur dialogue sous forme d'une vidéo tout comme présenté en début de cours. <p>Détail du document du projet « <i>Ir al medico</i> » À l'aide de ce document, les élèves mettront en mots les éléments qui pourront être abordés dans leur vidéo. Ce document est divisé en trois parties.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La première partie représente les salutations de base et la prise d'informations du patient par le médecin. • La deuxième partie se développe sur deux volets ; les explications du patient comment il s'est blessé et les conseils de guérison proposés par le médecin. • La troisième partie correspond aux encouragements envers le patient en vue de sa guérison ainsi que les salutations pour souligner la fin de la consultation. <p>Explication de la grille d'évaluation dans le document « Référentiel » à la page 10 : L'enseignante présente une grille d'évaluation vide aux élèves. Cette grille devra être construite par les élèves au fur et à mesure que les ateliers seront complétés. Une fois produite, cette grille d'évaluation sera celle utilisée pour l'évaluation finale.</p>	

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
			<p>Réactivation des connaissances sur l'évaluation des pairs ⁶ L'enseignante explique qu'au courant des ateliers formatifs, il y aura des évaluations par les pairs. Elle demande à un élève de venir dessiner au tableau la « gentillesse » et demande aux élèves trois commentaires en utilisant faisant une rétroaction adéquate. Par la suite, ensemble, les élèves complètent le tableau dans document « Référentiel » à la page 3.</p> <p>Conclusion Pour terminer, l'enseignante rappelle l'intention de la séquence d'enseignement qui est d'enseigner l'oral et que leur évaluation finale (jeux de rôles) sera une situation à l'hôpital. L'enseignante laisse les élèves faire leur propre équipe pour le projet « <i>Ir al médico</i> ».</p>	
2	Atelier formatif 1		<p>Lecture individuelle des p.92, 94 et 95 du manuel <i>Encuentros</i> (vocabulaire de la santé) et correction en grand groupe.</p> <p>Objet enseigné : L'acte de parole « demander de l'information »</p> <p>Établir un lien entre le type de phrase et l'intonation : phrase déclarative, interrogative, exclamative, PFEQ.</p>	<p>35 minutes - Manuel <i>Encuentros</i></p>

⁶ Un enseignement sur l'évaluation par les pairs a déjà été fait au mois de novembre (*La observación de los hechos, el mensaje en "YO" el método sandwich*). Alors, dans la séquence nous ferons une activité pour réactiver les connaissances sur l'évaluation par les pairs, sans refaire un atelier formatif.

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
		Élément déclencheur	<p>L'enseignante active les connaissances antérieures des élèves en leur demandant qu'est-ce qu'un acte de parole et donner des exemples.</p> <p>Au préalable, l'enseignante aura rédigé trois demandes d'information correspondant chacune à un type de phrase et intonation selon une thématique commune. Exemple :</p> <p>A. « Donne-moi un crayon ! / <i>¡Dame un lápiz!</i> »</p> <p>B. « Peux-tu me prêter un crayon svp ? / <i>¿Me puedes prestar un lápiz ?</i> »</p> <p>C. « Je veux un crayon. / <i>Quiero un lápiz.</i> »</p> <p>L'enseignante demande la participation volontaire de trois élèves auxquels elle remettra les trois demandes. Chacun des volontaires devra demander l'information à tour de rôle en avant de la classe à un autre élève. L'enseignante s'assurera que les volontaires formuler leur demande avec l'intonation adéquate selon leur phrase.</p> <p>À chacune des demandes d'information, les élèves de la classe devront écrire dans le document « Référentiel » leurs observations à propos des trois prises de parole effectuées par les élèves volontaires.</p>	<p>15 minutes</p> <p>- PowerPoint : cours 36</p> <p>- Document « Référentiel » (des 4 actes de parole)</p> <p>- Manuel <i>Encuentros</i></p>
		État des connaissances	<p>L'enseignante débute en demandant aux élèves de deviner l'acte de parole en question.</p> <p>Par la suite, l'enseignante demande aux élèves de partager leurs observations qu'elle écrira au tableau.</p> <p>De plus, en posant des questions, elle tente de faire nommer par les élèves les trois différents types de phrases ainsi que les bonnes intonations selon le type de phrase. L'enseignante s'assurera de démontrer pour chacun des types de phrases un exemple réussi et non réussi.</p>	<p>10 minutes</p> <p>- Document « Référentiel » (des 4 actes de parole)</p>
		Enseignement	<p>Un tableau référentiel est rempli en français avec les élèves en répondant aux quatre questions : Quoi ? Comment ? Pourquoi ? Quand ?</p> <p>Ce tableau permet l'enseignement de l'acte de parole « demander de l'information », et d'établir un lien avec l'enseignement des types de phrases expliqués dans leur manuel <i>Encuentros</i> à la page 155.</p> <p>L'enseignante s'assure de faire du modelage afin de montrer aux élèves comment elle s'y prend pour déterminer le type de phrase à choisir ainsi que l'intonation.</p>	<p>15 minutes</p> <p>- Document « Référentiel » (des 4 actes de parole)</p> <p>- Manuel <i>Encuentros</i></p>

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
3	Suite de l'atelier formatif 1		<p>L'enseignante commence la classe avec un jeu. Elle sépare la classe en deux afin de jouer à « La boulette » dans le but de favoriser la rétention du vocabulaire appris au dernier cours pour ainsi faciliter l'oral dans une langue tierce.</p> <p><i>L'enseignante choisit 15 mots (vocabulaire appris sur la santé) qu'elle inscrit sur un bout de papier qu'elle met en boule par la suite. Le jeu se déroule en trois rondes dans lesquelles chaque équipe doit deviner le plus de mots possibles dans un délai d'une minute.</i></p> <p><i>Au premier tour, l'élève qui pige un papier doit faire deviner le mot à son équipe en formulant des phrases en espagnol sans dire le mot. Au deuxième tour, l'élève qui pige un papier doit faire deviner le mot en disant un autre mot en espagnol. Au dernier tour, l'élève qui pige un papier doit faire deviner le mot en mimant (sans faire aucun bruit). L'équipe gagnante est celle qui aura deviné le plus de mots à travers les trois rondes cumulées.</i></p>	<p>30 minutes</p> <p>- Boules de papiers déjà préparées</p> <p>- PowerPoint : cours 37</p>
			<p>L'enseignante demande aux élèves quel est l'acte de parole vu lors du dernier cours et en quoi il consistait ?</p> <p>L'enseignante et les élèves complètent le référentiel sur les types de phrases si ce n'était pas fini, l'enseignante fait le modelage si cela n'a pas été fait et ensemble, ils complètent les exercices sur l'intonation des phrases à la page 155 de leur manuel <i>Encuentros</i>.</p>	<p>10 minutes</p> <p>- Document « Référentiel » (des 4 actes de parole)</p> <p>- Manuel <i>Encuentros</i></p>
		Mise en pratique 1	<p>À l'aide de l'application « ComicLife », en équipe de deux, les élèves mettront en pratique l'acte de parole en mobilisant les types de phrases en créant une courte bande dessinée (six vignettes) représentant une situation à l'hôpital. Le résultat devra être envoyé en fichier PDF à l'enseignante après 20 minutes.</p> <p>Pour créer cette bande dessinée, les élèves devront suivre les consignes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les phrases interrogatives devront être écrites en bleu • les phrases déclaratives devront être écrites en vert • les phrases exclamatives devront être écrites en rouge • L'histoire devra comporter les deux personnages suivants : un médecin et un patient. <p>Les élèves devront lire à la voix haute la bande dessinée d'une autre équipe afin de pratiquer les intonations.</p>	<p>25 minutes</p> <p>- Application <i>ComicLife</i></p>

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
		Retour en grand groupe de la mise en pratique 1	En fonction du temps alloué, l'enseignante demande à une ou des équipes de se lever debout et de lire à voix haute une bande dessinée. Les autres élèves doivent évaluer si la prise de parole fut adéquate selon la situation et la commenter.	10 minutes
4	Suite de l'atelier formatif 1		L'enseignante demande aux élèves quel est l'acte de parole vu lors du dernier cours et en quoi il consistait ?	5 minutes - PowerPoint : cours 38
		Mise en pratique 2	L'enseignante explique l'activité de style « speedating » aux élèves. Créer des stations en collant deux bureaux ensemble. Chaque station aura un carton rouge et un carton bleu. Les cartons rouges seront attribués au rôle de médecin et les bleus à celui du patient. Sur chaque carton, il sera coché si on doit demander ou fournir de l'information, une mise en situation et les mots à utiliser lors de leur prise de parole. Voir annexe pour un exemple. Les élèves disposent de deux minutes pour lire et interagir en espagnol avant de changer de station. Les médecins se déplacent vers la droite et les patients vers la gauche afin d'assurer un partenaire différent à chaque ronde. Pendant l'activité, l'enseignante observe la participation des élèves et les corrige au besoin. À la discrétion de l'enseignante, les rôles sont assignés ou choisis par les élèves.	30 minutes - Cartons rouges et carton bleus - Minuteur
		Retour en grand groupe de la mise en pratique 2	Au dernier changement de station, l'enseignante demande aux élèves d'une station de faire l'activité debout et à voix haute. Les autres élèves doivent évaluer si la prise de parole fut adéquate selon la situation et la commenter.	5 minutes
		Activité métacognitive	L'enseignante explique aux élèves le devoir à faire. Les élèves devront écrire ce qu'ils ont retenu de l'acte de parole à l'aide d'un journal de bord. Les élèves remplissent une fiche réflexive (questions concernant l'acte de parole) dans le « journal de bord » virtuel (<i>OneDrive – Sharepoint</i>) qui est partagé avec l'enseignante.	10 minutes - Journal de bord virtuel (<i>OneDrive – Sharepoint</i>)

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
			<p>Avec l'aide de l'enseignante, les élèves déterminent et écrivent les critères d'évaluation pour l'acte de parole travaillée dans la grille d'évaluation en construction à la dernière page de leur document « Référentiel ».</p> <p>L'enseignante explique à nouveau le projet vidéo « <i>Ir al médico</i> ».</p> <p>Elle donne les consignes concernant la première partie qui représente les salutations de base et la prise d'informations du patient par le médecin.</p> <p>Les élèves le reste du temps pour travailler cette partie.</p>	<p>25 minutes</p> <p>- Document du projet « <i>Ir al médico</i> »</p>
5			<p>Cours de révision de l'examen d'étape (l'unité 4)</p> <p>L'enseignante et les élèves complètent les audio de l'unité 4 du livre <i>Encuentros</i> dans le but de faire une révision (p.102 #1, p.109 #3 et p. 112 #1). S'il reste du temps, les élèves doivent compléter individuellement, l'unité 4 de leur livre <i>Encuentros</i> donc, les pages suivantes : 102, 103, 108 et 113#2 (les réponses seront sur l'application <i>Moodle</i> afin de finir les pages en devoir et se corriger à la maison).</p>	<p>30 minutes</p> <p>- PowerPoint : cours 39</p> <p>- Manuel <i>Encuentros</i></p>
			<p>Les élèves disposent de 20 minutes pour terminer la première partie du projet « <i>Ir al médico</i> » (si cette partie n'est pas finie dans ce cours, ils devront venir la terminer durant la récupération d'espagnol du midi).</p>	<p>20 minutes</p> <p>- Document du projet « <i>Ir al médico</i> »</p>
			<p>L'enseignante explique le jeu « Cowboy latino » aux élèves, un jeu de révision.</p> <p>L'enseignante joue le rôle du shérif et les étudiants celui des cowboys latinos. Tous les cowboys se mettent debout en formant un cercle et le shérif se positionne au milieu.</p> <p>Lorsque le shérif pointe un cowboy en posant une question de révision, la cible doit se pencher au sol, sinon elle est éliminée (et doit s'asseoir). Les voisins de droite et de gauche de ce cowboy ciblé sont en duel et doivent répondre le plus vite possible à la question du shérif. Celui qui réussit reste debout et poursuit le jeu et l'autre s'assoit et est éliminé.</p>	<p>25 minutes</p> <p>- Feuille avec idées de questions pour le jeu « Cowboy Latino »</p>

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
6			<p>Examen de l'unité 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les parties du corps - Le vocabulaire de la santé - Les sports - La périphrase « <i>estar + gerundio</i> » - Adverbes de temps et marqueur de fréquence <p>(Une fois l'examen terminé, les élèves font du travail personnel en silence).</p>	<p>75 minutes - Examen unité 4</p>
7	Atelier formatif 2		<p>Objet enseigné : L'acte de parole : Conseiller tout en mettant en pratique « Tener que » (verbe devoir)</p>	
		Élément déclencheur	<p>L'enseignante demande aux élèves de deviner le deuxième acte de parole qu'ils travailleront à l'aide de la présentation de deux nouvelles vidéos qui présentent seulement la partie où il est question de recommandations et de conseiller.</p> <p>Les élèves analyseront les deux vidéos réalisés par des équipes de l'année précédente. Les deux équipes ont donné leur consentement pour que l'enseignante présente leur vidéo en classe. Ils devront noter les points forts et les points faibles de l'acte de parole dans la grille d'observation qui fait partie du document « Référentiel ».</p>	<p>5 minutes</p> <p>PowerPoint : cours 41</p> <p>- Document « Référentiel » (des 4 actes de parole)</p>
		État des connaissances	<p>Après l'écoute des deux vidéos, l'enseignante demande aux élèves s'ils ont réussi à deviner de quel acte de parole il s'agissait (conseiller).</p> <p>Par la suite, l'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont observé et noté. L'enseignante écrit les observations au tableau. De plus, l'enseignante pose des questions aux élèves dans le but de nommer les deux périphrases utilisées en espagnol pour conseiller.</p> <p>Les élèves connaissent déjà une des manières de conseiller avec le futur proche puisqu'il a été travaillé précédemment. Ils doivent maintenant trouver l'autre manière de conseiller qui est d'utiliser « <i>tener que</i> » sans qu'ils aient déjà vu cette forme. L'enseignant guide les élèves à l'aide de questions pour les aider à trouver la deuxième manière.</p>	<p>10 minutes</p> <p>- Document « Référentiel » (des 4 actes de parole)</p>

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
		Enseignement	<p>L'enseignante enseigne l'expression « tener <i>que</i> » à l'aide de la page 97 du manuel <i>Encuentros</i>.</p> <p>Ensuite, l'enseignante et les élèves remplissent le référentiel de l'acte de parole « conseiller » tout en répondant aux quatre questions concernant l'acte de parole : Quoi ? Comment ? Pourquoi ? Quand ? L'enseignante s'assure de faire du modelage afin de montrer aux élèves comment elle s'y prend pour déterminer l'acte de parole « conseiller ».</p> <p>Pour finir, l'enseignante et les élèves font une activité de révision sur la périphrase « IR + A + INFINITIVO », c'est-à-dire le futur proche en français.</p>	<p>20 minutes</p> <p>- Document « Référentiel » (des 4 actes de parole)</p> <p>- Manuel <i>Encuentros</i></p>
		Mise en pratique	<p>L'enseignante explique aux élèves qu'ils devront mettre en pratique l'acte de parole « conseiller », encore une fois, à l'aide d'une activité de style « speedating ». L'acte de parole « demander de l'information » est également mis en pratique lors de cette activité.</p> <p>Le titre de l'activité est « L'entrevue sportive ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves ont 10 minutes pour remplir une feuille concernant leurs deux rôles concernant l'activité. Le recto de la feuille est attribué à la création du personnage de l'athlète professionnel. Le verso de la feuille est attribué à la création du personnage de l'entraîneur professionnel. Il y aura des questions afin guider les élèves dans la création de leurs personnages auxquelles ils devront répondre par des mots et non des phrases. De plus, pour la partie de l'entraîneur un nuage de mots sera disponible afin que faciliter la création de ce personnage par l'élève. • L'enseignante explique que chaque athlète devra choisir l'entraîneur qui aura semblé le plus engagé et qui lui aura donné les meilleurs conseils afin de devenir le meilleur athlète de son sport. Pour se faire, l'activité sera séparée en deux temps afin de permettre d'échanger les rôles à la mi-temps. L'enseignante termine l'explication en disant que chaque entrevue dure seulement une minute. 	<p>20 minutes</p> <p>- Feuille « Entrevue sportive »</p>

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
		Retour en grand groupe sur la mise en pratique	<p>En grand groupe, l'enseignante demande aux élèves un résumé de l'acte de parole travaillé dans ce cours.</p> <p>L'enseignante demande aux élèves qui a relevé le défi du meilleur entraîneur selon eux et quel athlète ils ont choisi d'entraîner dans le but de voir s'il y a une complicité (« match ») avec deux élèves. De plus, les élèves doivent dire qu'elles furent les difficultés de l'entrevue afin que l'enseignante puisse intervenir au besoin.</p> <p>Ensuite, avec l'aide de l'enseignante, les élèves déterminent et écrivent les critères d'évaluation pour l'acte de parole travaillée dans la grille d'évaluation en construction à la dernière page de leur document « Référentiel ».</p>	<p>20 minutes</p> <p>- Feuille « Entrevue sportive »</p>
		Activité métacognitive	De façon individuelle, l'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont retenu de l'acte de parole. Pour cela, les élèves remplissent une fiche réflexive (questions concernant l'acte de parole) dans le « journal de bord » virtuel (<i>OneDrive – Sharepoint</i>). Ce portfolio est partagé avec l'enseignante.	<p>En devoir</p> <p>- Journal de bord virtuel (<i>OneDrive – Sharepoint</i>)</p>
8	Atelier formatif 3		L'enseignante débute le cours avec un jeu-questionnaire sur l'application <i>Kahoot</i> afin de réactiver les connaissances sur les actes de parole enseignés, le futur proche, le verbe « <i>tener que</i> » ainsi que le vocabulaire du sport et de la santé.	<p>10 minutes</p> <p>- Application <i>Kahoot</i> (jeu-questionnaire intitulé : Cours 42)</p>
			<p>L'enseignante explique la deuxième partie du projet « <i>Ir al médico</i> ». La deuxième partie se développe sur deux volets ; les explications du patient comment il s'est blessé et les conseils de guérison proposés par le médecin.</p> <p>L'enseignante réactive également les connaissances de la périphrase vue il y a deux semaines (<i>estar + gerundio</i>).</p> <p>L'enseignante donne 25 minutes pour que les équipes complètent la deuxième partie du projet.</p>	<p>30 minutes</p> <p>- PowerPoint : cours 42</p> <p>- Document du projet « <i>Ir al médico</i> »</p>

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
			<p>Objet enseigné : L'acte de parole « consoler »</p> <p>Recourir au langage non verbal : utiliser divers éléments non verbaux pour communiquer (gestes, expressions du visage, pauses) et observer la réaction de l'interlocuteur pour savoir si le message a bien été compris, PFEQ).</p>	
		Élément déclencheur	<p>L'enseignante demande à deux élèves volontaires de venir à l'avant. Elle leur remet à chacun une mise en situation dans laquelle un élève doit consoler un ami qui est en peine d'amour sans parler, en mimant.</p> <p>Pendant la mise en situation, les autres élèves de la classe doivent noter dans une grille leurs observations sur leurs collègues (la grille d'observation du document « Référentiel »).</p> <p>L'enseignante demande aux élèves s'ils ont deviné la situation qui s'est passée en avant et de l'acte de parole relié.</p> <p>Les deux volontaires refont la scène avec des paroles.</p>	<p>5 minutes</p> <p>- Document « Référentiel » (des 4 actes de parole)</p>
		État des connaissances	<p>Après la mise en situation, l'enseignante demande aux élèves de la classe s'ils ont deviné l'acte de parole (s'ils n'avaient pas réussi avec le mime) et d'exprimer ce qu'ils ont noté. L'enseignant écrit les observations au tableau.</p> <p>Par la suite, l'enseignante pose des questions aux élèves sur l'acte de parole « consoler ».</p> <p>Ensuite, l'enseignant pose des questions aux élèves dans le but de les diriger vers l'enseignement d'objets de l'oral en lien avec la « communication non verbale ».</p> <p>Pour terminer, elle pose des questions afin de savoir ce que les élèves connaissent à propos de la communication verbale et non verbale.</p>	<p>10 minutes</p> <p>- Document « Référentiel » (des 4 actes de parole)</p>
		Enseignement	<p>En grand groupe, les élèves remplissent le référentiel sur l'acte de parole « consoler » tout en travaillant des éléments de la communication non verbale qui sont les gestes, les expressions faciales et les pauses. Les élèves répondent aux quatre questions concernant l'acte de parole : Quoi ? Comment ? Pourquoi ? Quand ? L'enseignante s'assure de faire du modelage afin de montrer aux élèves comment elle s'y prend pour déterminer qu'est-ce que « consoler ».</p>	<p>20 minutes</p> <p>- Document « Référentiel » (des 4 actes de parole)</p>

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
9	Suite de l'atelier formatif 3		L'enseignante commence le cours avec une réactivation des connaissances tout en demandant aux élèves ce qu'ils ont appris au dernier cours. Après que les élèves mentionnent l'acte de parole et les objets de la communication non verbale enseignés. L'enseignante écrit d'un côté du tableau virtuel (application <i>Tableau blanc</i>) « éléments verbaux » et de l'autre côté du tableau « éléments non verbaux ». Par la suite, l'enseignante demande aux élèves d'écrire volontairement des mots au tableau qui représente ces éléments.	<p align="center">10 minutes</p> <p align="center">- PowerPoint : cours 43 - Application <i>Tableau blanc</i></p>
		Mise en pratique	L'enseignante explique la mise en pratique aux élèves et ensuite, les élèves pratiquent l'acte de parole « consoler » tout en travaillant les éléments verbaux et non verbaux. Les élèves doivent mimer et acter des situations tout comme l'exemple de consolation une peine d'amour du dernier cours. L'activité se fait en équipe de quatre : deux élèves (acteurs) imitent une situation pendant que les deux autres élèves (observateur) essaient de deviner ce qu'il se passe. Par la suite, les deux acteurs refont la scène avec le verbal. Les deux observateurs peuvent commenter les éléments verbaux et non verbaux après la scène. Ensuite, ils échangent les rôles avec une situation différente. En tout, il y a quatre situations, donc deux situations par équipe).	<p align="center">20 minutes</p> <p align="center">- Cartons des 8 situations (pour les 8 équipes)</p>
		Retour en grand groupe sur la mise en pratique	L'enseignante pose les questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • En général, quand vous étiez observateurs, aviez-vous réussi à deviner les situations qui étaient mimées ? • Selon vous, est-ce que les éléments verbaux ont une grande importance ? Pourquoi ? • Qu'est-ce qui a été difficile pour vous ? • Qu'est-ce qui a bien été dans la mise en pratique et pourquoi ? Ensuite, avec l'aide de l'enseignante, les élèves déterminent et écrivent les critères d'évaluation pour l'acte de parole travaillée dans la grille d'évaluation en construction à la dernière page de leur document « Référentiel ».	<p align="center">15 minutes</p>
		Activité métacognitive	De façon individuelle, l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont retenu de l'acte de parole. Pour cela, les élèves remplissent une fiche réflexive (questions concernant l'acte de parole) dans le « journal de bord » virtuel (<i>OneDrive – Sharepoint</i>). Ce portfolio est partagé avec l'enseignante.	<p align="center">10 minutes</p> <p align="center">- Journal de bord virtuel (<i>OneDrive – Sharepoint</i>)</p>

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
			<p>L'enseignante explique la dernière partie du projet « <i>Ir al médico</i> » qui correspond aux encouragements envers le patient en vue de sa guérison ainsi que les salutations pour souligner la fin de la consultation.</p> <p>L'enseignante dévoile que le texte complet du document du projet « <i>Ir al médico</i> » et la reproduction sous forme de vidéo de ce dialogue devront être remis au cours 12.</p> <p>L'enseignante accorde le reste du temps aux équipes pour commencer la dernière partie du projet « <i>Ir al médico</i> ».</p>	20 minutes
10	Atelier formatif 4		<p>Objet enseigné : L'acte de parole « exprimer sa gratitude et remercier ». Prendre en compte le destinataire « tú/ vosotros/ usted/ ustedes » PFEQ.</p>	
		Élément déclencheur	<p>L'enseignant montre une vidéo aux élèves dans laquelle il y a deux situations différentes de politesse. Dans la première situation, on y retrouve une personne qui n'exprime pas bien sa gratitude et remercie de façon inadéquate (contre-exemple). Dans la deuxième situation, il sera question d'une personne qui remercie adéquatement tout en exprimant sa gratitude (exemple).</p> <p>Les élèves devront tenter de deviner l'acte de parole et noter dans une grille leurs observations sur la première partie et la deuxième partie de la vidéo (la grille d'observation du document « Référentiel »)</p>	5 minutes - Document « Référentiel » (des 4 actes de parole) - Les deux exemples de vidéo
		État des connaissances	<p>Après le visionnement des vidéos, l'enseignante demande aux élèves s'ils ont réussi à deviner de quel acte de parole il s'agissait.</p> <p>Par la suite, l'enseignante demande aux élèves de lui dire leurs observations et elle les écrit au tableau. Ensuite, elle pose des questions afin de faire ressortir les connaissances sur l'utilisation des pronoms adéquats selon la politesse si cela n'a pas été mentionné dans les observations.</p> <p>Pour terminer, l'enseignante pose des questions aux élèves dans le but de savoir ce qu'ils connaissent sur l'utilisation des différents pronoms en espagnol « tú /vosotros/ usted/ ustedes ». En même temps, elle note au tableau ce que les élèves lui disent.</p>	10 minutes - PowerPoint : cours 44 - Document « Référentiel » (des 4 actes de parole) - Manuel <i>Encuentros</i>

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
		Enseignement	<p>L'utilisation du « <i>tú/ vosotros/ usted/ ustedes</i> » est enseignée avec l'aide des explications et exercices du livre <i>Encuentros</i>.</p> <p>Ensuite, en grand groupe, ils remplissent le référentiel de l'acte de parole « exprimer sa gratitude et remercier » en respectant l'objet d'enseignement de « la politesse ».</p> <p>Le groupe répond aux quatre questions concernant l'acte de parole : Quoi ? Comment ? Pourquoi ? Quand ? L'enseignante s'assure de faire du modelage afin de montrer aux élèves comment elle s'y prend pour déterminer comment exprimer sa gratitude et remercier en prenant en compte le destinataire.</p>	<p>10 minutes</p> <p>- Document « Référentiel » (des 4 actes de parole)</p> <p>- Manuel <i>Encuentros</i></p>
		Mise en pratique	<p>L'enseignante explique la mise en pratique de l'acte de parole « exprimer sa gratitude et remercier » que les élèves feront sur l'application numérique <i>FlipGrid</i>.</p> <p>Les élèves doivent se connecter sur le compte <i>FlipGrip</i> de la classe (une application numérique avec laquelle ils enregistrent des vidéos et peuvent visionner les enregistrements de leurs collègues). Sur le <i>FlipGrip</i> de la classe, il y aura déjà quatre mises en situation différente à partir desquelles les élèves devront répondre de façon adéquate et polie à l'aide de l'acte de parole « exprimer sa gratitude et remercier ». Chaque situation représente une ou des personnes de groupes d'âge différents qui donnent un conseil de vie aux élèves de la classe (premier vidéo : un enfant ; deuxième vidéo : deux adolescents ; troisième vidéo : un adulte professionnel ; quatrième vidéo : deux enseignants d'espagnol).</p> <p>De façon individuelle (avec écouteurs et micro), les élèves doivent donc se filmer en train d'exprimer leur gratitude, et de remercier tout en faisant preuve de politesse en utilisant le bon pronom « <i>tú/ vosotros/ usted/ ustedes</i> ».</p>	<p>20 minutes</p> <p>-Application <i>FlipGrid</i></p>
		Retour en grand groupe sur la mise en pratique	<p>L'enseignante demande à quatre élèves volontaires (un élève par thème) de présenter leur vidéo pour voir en grand groupe leur réponse vidéo. Les autres élèves doivent évaluer et commenter si la réponse est adéquate.</p> <p>Ensuite, avec l'aide de l'enseignante, les élèves déterminent et écrivent les critères d'évaluation pour l'acte de parole travaillée dans la grille d'évaluation en construction à la dernière page de leur document « Référentiel ».</p>	<p>10 minutes</p>

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
		Activité métacognitive	De façon individuelle, l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont retenu de l'acte de parole. Pour cela, les élèves remplissent une fiche réflexive (questions concernant l'acte de parole) dans le « journal de bord » virtuel (<i>OneDrive – Sharepoint</i>). Ce portfolio est partagé avec l'enseignante.	<p>En devoir</p> <p>- Journal de bord virtuel (<i>OneDrive – Sharepoint</i>)</p>
			<p>L'enseignante rappelle aux élèves que le texte complet du document du projet « <i>Ir al médico</i> » et la reproduction sous forme de vidéo de ce dialogue devront être remis au cours 12.</p> <p>L'enseignante accorde le reste du temps aux équipes pour compléter la dernière partie du projet « <i>Ir al médico</i> »</p>	<p>20 minutes</p> <p>- Document du projet « <i>Ir al médico</i> »</p>
11	Mise en pratique avant la production finale (Séquence didactique de Lafontaine)		<p>L'enseignante commence le cours en demandant les trois méthodes pour donner des commentaires à un pair suite à une évaluation. Elle écrit les réponses aux tableaux (<i>la observación de los hechos, el mensaje en "YO" el método sándwich</i>) et fait un petit retour sur l'évaluation des pairs qu'ils ont appris à faire auparavant.</p> <p>Par la suite, l'enseignante explique l'évaluation formative.</p> <p>Déroulement :</p> <p>L'enseignante demande aux élèves d'aller sur l'application <i>Padlet</i> afin de mettre en pratique les actes de parole appris. Tout d'abord, chaque élève doit faire une courte vidéo dans laquelle il demandera un conseil sur un sujet (une liste de sujet leur sera fournie afin de les diriger). Cette étape mettra en pratique l'acte de parole « demander de l'information ». L'enseignante donne 15 minutes pour explorer, s'adapter et enregistrer une courte vidéo sur le <i>Padlet</i> du groupe.</p> <p>Une fois les 15 minutes terminées, l'enseignante fait piger un nom d'élève à chacun. L'élève doit maintenant répondre à la courte vidéo de l'élève qui a pigé. Il devra donc utiliser l'acte de parole « conseiller » pour répondre à son collègue de classe. De plus, si l'élève ne sait pas quoi conseiller, il peut s'informer sur internet et référer un site internet. Les élèves auront 15 minutes afin de répondre à la vidéo de leur collègue, encore une fois en faisant une courte vidéo.</p>	<p>65 minutes</p> <p>- PowerPoint : cours 45</p> <p>- Application <i>Padlet</i></p> <p>- Document « Référentiel » (des 4 actes de parole)</p> <p>- Grilles d'évaluation</p>

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
			<p>Ensuite, l'élève qui a demandé une information doit répondre en utilisant l'acte de parole « exprimer sa gratitude et remercier ». Les élèves auront 15 minutes afin de répondre avec une courte vidéo.</p> <p>Pour terminer le cours, l'enseignante fait piger à nouveau un nom à chaque élève afin d'engager l'évaluation par les pairs. L'élève devra utiliser la grille d'évaluation construite durant les ateliers formatifs pour évaluer son collègue. Les élèves disposeront de 10 minutes afin d'évaluer.</p>	
			<p>L'enseignante accorde 10 minutes aux équipes pour compléter le projet « <i>Ir al médico</i> » et leur rappelle que le texte et la vidéo doivent être remis au prochain cours.</p>	<p>10 minutes</p> <p>- Document du projet « <i>Ir al médico</i> »</p>
12	Production finale (séquence didactique de Lafontaine)		<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer la compétence 1 : interagir en espagnol à travers les actes de parole selon les objectifs d'apprentissage travaillés dans la séquence d'enseignement. <p>Sous forme d'activité de « jeu de rôles », les élèves seront évalués en fonction de la grille d'évaluation construite lors des quatre ateliers formatifs portant sur les quatre actes de parole.</p> <p>La classe se transforme en classe d'art dramatique avec une scène au milieu. Les élèves seront répartis dans huit équipes de quatre personnes. Chaque équipe recevra une première mise en situation à reproduire à l'hôpital.</p> <p>Les équipes auront cinq minutes pour discuter des rôles et de la mise en scène. Par la force des choses, leurs actes de parole seront réalisés de façon spontanée.</p> <p>Après les cinq minutes, l'enseignante pige deux équipes qui s'affronteront en mettant en scène leur situation.</p> <p>Par la suite, l'enseignante donne une deuxième mise en situation à reproduire à l'hôpital et les élèves auront encore une fois cinq minutes pour se préparer. L'enseignante pigera</p>	<p>75 minutes</p> <p>- PowerPoint : cours 46</p> <p>- objets à l'hôpital pour faire des mises en scène.</p>

Cours	Séquence didactique de Lafontaine	Étapes des ateliers formatifs	Explications	Temps et matériel
			<p>deux autres équipes pour s'affronter. Ainsi de suite, jusqu'à ce que les huit équipes passent en avant de la classe (donc, cela équivaut à quatre situations à l'hôpital).</p> <p>S'il reste du temps et que la classe désire continuer pour attribuer une équipe gagnante, l'enseignante peut nommer quatre équipes finalistes qui s'affronteront sur une dernière mise en situation afin de couronner une équipe gagnante.</p>	

APPENDICE B
JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE, STAGE II

Date :

Étapes de la séquence et enseignement effectué :

EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL PRAGMATIQUE EN ESPAGNOL

1. Qu'est-ce qui a bien fonctionné aujourd'hui en classe ? Pourquoi ?

2. Qu'est-ce qui a moins bien ou pas fonctionné aujourd'hui en classe ? Pourquoi ?

3. Quel(s) changement(s) j'apporterais si c'était à recommencer ?

4. Est-ce qu'il y a eu des éléments qui m'ont surpris aujourd'hui ? Pourquoi ? (Changements, améliorations, remarques)

5. Quelle fut mon impression de l'enseignement de l'oral ?

6. Commentaires de mes élèves que je retiens.

APPENDICE C

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ORAL

GRILLE D'ÉVALUATION
Discipline : Espagnol

Compétence 1 : Interagir en espagnol

Nom de l'élève : _____

Groupe : _____

Évaluation : _____

Date : _____

L'acte de parole (Enseignement de l'oral)	Éléments du PFEQ		Observations	Note (A, B, C, D, E)
	Cadre d'évaluation	Progression des apprentissages		
Demander de l'information	1) Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur - Cohérence et pertinence du message - Engagement dans l'interaction - Aisance à transmettre le message	Interagir ou produire un texte oral ou à l'écrit en maintenant l'unité du sujet abordé. Reconnaître les principales intentions de communication et des exemples langagiers tout comme informer ou s'informer (ex : demander ou donner une explication, décrire ou expliquer un fait)		
	2) Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication - Respect des règles phonétiques	Utiliser l'intonation appropriée au type de phrase. b. phrase interrogative et intonation ascendante		
Conseiller	2) Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication - Formulation de phrases respectant la syntaxe - Respect de règles d'accord	Utiliser la périphrase verbale pour se référer à l'imminence de l'action (ex : <i>¡Ay, a ver mi abuela!</i>) et pour indiquer la nécessité ou l'obligation (ex : <i>¡Tenemos que marcharnos!</i>) Utiliser le vocabulaire appris lors de ses interactions et de ses productions		
Consoler	1) Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur - Recours à des réactions verbales et non verbales	Recourir au langage non verbal tout comme utiliser divers indices non verbaux pour communiquer (ex : gestes, expressions du visage, pauses).		
Exprimer sa gratitude et remercier	1) Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur - Adaptation du message en fonction de l'interlocuteur et du contexte - Aisance à transmettre le message	Accorder en personne et en nombre le verbe avec le sujet Reconnaître des conventions de la communication, sur le plan linguistique et paralinguistique, utilisées par des locuteurs hispanophones (ex : vouvoiement). Exprimer (ex : exprimer un besoin ou une émotion)		

(Voir le recto de la page pour connaître la légende de A, B, C, D et E)

Commentaires : _____

Légende :

L'acte de parole (Enseignement de l'oral)	A	B	C	D	E
Demander de l'information	L'élève interagit en maintenant toujours l'unité du sujet abordé et reconnaît les intentions de communication quand il est temps d'informer ou s'informer	L'élève interagit en maintenant la plupart du temps l'unité du sujet abordé et reconnaît plusieurs intentions de communication quand il est temps d'informer ou s'informer.	L'élève interagit en maintenant rarement l'unité du sujet et a de la difficulté à reconnaître les intentions de communication quand il est temps d'informer ou s'informer	L'élève interagit sans aborder l'unité du sujet et ne reconnaît pas les intentions de communication quand il est temps d'informer ou s'informer	L'élève n'a pas interagi ou ne s'est pas présenté à l'évaluation, donc, il fut impossible d'évaluer s'il reconnaît les intentions de communication quand il est temps d'informer ou s'informer
	L'élève utilise toujours l'intonation appropriée au type de phrase interrogative : intonation ascendante	L'élève utilise la plupart du temps l'intonation appropriée au type de phrase interrogative : intonation ascendante	L'élève utilise rarement l'intonation appropriée au type de phrase interrogative : intonation ascendante	L'élève garde la même intonation, peu importe le type de phrase.	L'élève n'a pas interagi ou ne s'est pas présenté à l'évaluation, donc il fut impossible d'évaluer l'intonation.
Conseiller	L'élève utilise adéquatement les deux périphrases verbales apprises <ul style="list-style-type: none"> • <i>FUTURO INMEDIATO</i> pour se référer à l'imminence de l'action • <i>TENER QUE</i> pour indiquer la nécessité ou l'obligation Et l'élève utilise le vocabulaire appris sans faire de faute.	L'élève utilise une périphrase verbale apprise, mais pas toujours de façon adéquate : <ul style="list-style-type: none"> • <i>FUTURO INMEDIATO</i> pour se référer à l'imminence de l'action • <i>TENER QUE</i> pour indiquer la nécessité ou l'obligation Et l'élève utilise le vocabulaire appris sans faire de faute.	L'élève n'utilise pas adéquatement une ou les deux périphrases verbales apprises: <ul style="list-style-type: none"> • <i>FUTURO INMEDIATO</i> pour se référer à l'imminence de l'action • <i>TENER QUE</i> pour indiquer la nécessité ou l'obligation Et l'élève utilise le vocabulaire appris sans faire de faute.	L'élève n'a utilisé aucune périphrase verbale apprise durant l'interaction.	L'élève n'a pas interagi ou ne s'est pas présenté à l'évaluation, alors il n'y a pas utilisé de périphrases verbales apprises.
Consoler	L'élève utilise adéquatement le langage non verbal pour communiquer et il reconnaît les divers indices non verbaux de ses coéquipiers <ul style="list-style-type: none"> • gestes • expressions du visage • pauses 	La plupart du temps, l'élève utilise adéquatement le langage non verbal pour communiquer et il reconnaît la plupart des indices non verbaux de ses coéquipiers <ul style="list-style-type: none"> • gestes • expressions du visage • pauses 	L'élève utilise rarement le langage non verbal pour communiquer et il reconnaît rarement les indices non verbaux de ses coéquipiers <ul style="list-style-type: none"> • gestes • expressions du visage • pauses 	L'élève utilise inadéquatement le langage non verbal pour communiquer et reconnaît rarement les indices non verbaux de ses coéquipiers <ul style="list-style-type: none"> • gestes • expressions du visage • pauses 	L'élève n'a pas interagi ou ne s'est pas présenté à l'évaluation, donc il fut impossible d'évaluer l'utilisation du non verbal.
Exprimer sa gratitude et remercier	L'élève accorde toujours correctement en personne et en nombre le verbe avec le sujet Il utilise des conventions telles que le vouvoiement en espagnol quand il est nécessaire. L'élève n'a aucune difficulté à exprimer un besoin ou une émotion tout le long de son interaction.	L'élève accorde la plupart du temps en personne et en nombre le verbe avec le sujet. Il n'utilise pas toujours les conventions telles que le vouvoiement en espagnol quand il est nécessaire. L'élève exprimer un besoin ou une émotion avec quelques erreurs qui ne gênent pas trop la compréhension.	L'élève éprouve beaucoup de difficulté à accorder en personne et en nombre le verbe avec le sujet. Il n'utilise pas les conventions telles que le vouvoiement en espagnol quand il est nécessaire. L'élève exprimer un besoin ou une émotion avec beaucoup qui gênent la compréhension.	L'élève n'accorde aucun verbe en personne et en nombre avec le sujet. Il n'utilise pas et ne reconnaît pas des conventions telles que le vouvoiement en espagnol. L'élève est incapable d'exprimer un besoin ou une émotion.	L'élève n'a pas interagi ou ne s'est pas présenté à l'évaluation, donc il fut impossible d'évaluer s'il accorde en personne et en nombre le verbe avec le sujet, s'il utilise des conventions ainsi que son aptitude pour exprimer un besoin ou une émotion.

APPENDICE D

GRILLE D'AUTOÉVALUATION

Nom : _____

Date : _____

La grille d'autoévaluation 1

Pour chacune des phrases, coche la case qui te décrit le mieux **avant** d'avoir reçu un enseignement de l'oral.

		Je suis en accord	Indécis	Je suis en désaccord
1.	En français, je me sens compétent(e) lors des activités orales en général (exposé oral, débat, table ronde, lecture à voix haute, etc.).			
2.	En espagnol, je me sens compétent(e) lors des activités orales en général (exposé oral, lecture à voix haute, jeu de rôles etc.).			
3.	Je me considère bon ou bonne pour interagir (parler et comprendre) en espagnol.			
4.	Je reconnais les intentions de communication quand il est temps d'informer ou s'informer en espagnol.			
5.	Par l'intonation, je reconnais le type de phrase déclarative, interrogative et exclamative en espagnol.			
6.	J'utilise une l'intonation appropriée au type de phrase déclarative, interrogative et exclamative en espagnol.			
7.	J'utilise adéquatement les deux périphrases suivantes : futur immédiat et <i>Tener que</i> en espagnol.			
8.	J'utilise adéquatement le langage non verbal pour communiquer et je reconnais les divers indices non verbaux de mes coéquipiers durant les interactions en espagnol.			
9.	J'utilise des conventions langagières telles que le vouvoiement en espagnol quand il est nécessaire.			
10.	Je n'ai pas de difficulté à exprimer un besoin ou une émotion en espagnol.			
11.	Je suis capable de donner des conseils à un ami en espagnol.			
12.	J'aime recevoir un enseignement sur l'oral dans les cours d'espagnol.			

Commentaires :

Nom : _____

Date : _____

La grille d'auto-évaluation 2

Pour chacune des phrases, coche la case qui te décrit le mieux après avoir reçu un enseignement de l'oral.

		Je suis en accord	Indécis	Je suis en désaccord
1.	En français, je me sens compétent(e) lors des activités orales en général (exposé oral, débat, table ronde, lecture à voix haute, etc.).			
2.	En espagnol, je me sens compétent(e) lors des activités orales en général (exposé oral, lecture à voix haute, jeu de rôles etc.).			
3.	Je me considère bon ou bonne pour interagir (parler et comprendre) en espagnol.			
4.	Je reconnais les intentions de communication quand il est temps d'informer ou s'informer en espagnol.			
5.	Par l'intonation, je reconnais le type de phrase déclarative, interrogative et exclamative en espagnol.			
6.	J'utilise une l'intonation appropriée au type de phrase déclarative, interrogative et exclamative en espagnol.			
7.	J'utilise adéquatement les deux périphrases suivantes : futur immédiat et <i>Ir + gerundio</i> en espagnol.			
8.	J'utilise adéquatement le langage non verbal pour communiquer et je reconnais les divers indices non verbaux de mes coéquipiers durant les interactions en espagnol.			
9.	J'utilise des conventions langagières telles que le vouvoiement en espagnol quand il est nécessaire.			
10.	Je n'ai pas de difficulté à exprimer un besoin ou une émotion en espagnol.			
11.	Je suis capable de donner des conseils à un ami en espagnol.			
12.	J'aime recevoir un enseignement sur l'oral dans les cours d'espagnol.			

Commentaires :

APPENDICE E

DOCUMENT « REFERENCIAL DE LA ENSEÑANZA DE LO ORAL »

PROFESORA CHLOE CHATEAUVERT
PRESENTA EL

REFERENCIAL

de la enseñanza de lo oral



NOMBRE : _____
Grupo : _____

IR AL MÉDICO

INTENCIÓN DE
COMUNICACIÓN

ACTO DE HABLA



¿Qué es un acto de habla?

Dos ejemplos de acto de habla:



Los dos tipos de ESCUCHA

1.

2.

EL REFERENCIAL DE UNA ESTRATEGIA DE ESCUCHA

La estrategia de escucha:

¿Qué? _____

¿Por qué? _____

¿Cómo? _____

¿Cuándo? _____

LA PARILLA DE ESCUCHA

Pre-escucha



Dos vídeos de la profe



Intención de escucha:

Lo que conozco del tema:

Durante la escucha

Observaciones vídeo 1:

+ fuerzas debilidades -

Vertical line for notes

Observaciones vídeo 2:

+ fuerzas debilidades -

Vertical line for notes

Después de la escucha

Según tú, ¿cuál es el vídeo más adecuado?



En grupo, determinamos los objetos de aprendizaje de lo oral que vamos a trabajar en las próximas clases con los talleres formativos.

LA CO-EVALUACIÓN

¿ Cuáles son los tres métodos para hacer retroalimentaciones?



EJERCICIO



Taller formativo 1



LA PARILLA DE ESCUCHA

	OBSERVACIONES
ALUMNO 1	
ALUMNO 2	
ALUMNO 3	

ACTO DE HABLA 1: _____

Referencial



¿QUÉ?	
¿CÓMO?	
¿POR QUÉ?	
¿CUÁNDO?	

LOS TRES TIPOS DE FRASES

Manual *Encuentros* a la página _____



--	--	--



Taller formativo 2

LA PARILLA DE ESCUCHA

	OBSERVACIONES
VIDEO 1	
VIDEO 2	

ACTO DE HABLA 2 : _____

¿Cuáles son las dos formas que han observado en los dos videos?

--	--



ReFerencial

¿QUÉ?	
¿CÓMO?	
¿POR QUÉ?	
¿CUÁNDO?	

Ejercicio : Escribe a María cuatro consejos utilizando las dos formas.

Four empty speech bubble shapes arranged in a 2x2 grid, intended for writing advice.



Taller formativo 3

OBSERVACIONES



ALUMNO 1

ALUMNO 2

ACTO DE HABLA 3 : _____

Los tres elementos que vamos a trabajar con este acto de habla:



ReFerencial

¿QUÉ?

ReFerencial



¿CÓMO?	
¿POR QUÉ?	
¿CUÁNDO?	



Taller formativo 4



	OBSERVACIONES
VIDEO 1	
VIDEO 2	

THANK YOU



ACTO DE HABLA 4 : _____



PRONOMBRES

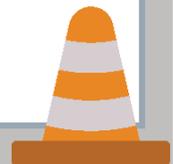

Referencial


¿QUÉ?	
¿CÓMO?	
¿POR QUÉ?	
¿CUÁNDO?	

NUESTRA PARILLA DE EVALUACIÓN



Acto de habla (talleres formativos)	Elementos de la competencia 1 : Interactuar en español (elementos observados y evaluados)	Nota



NUESTRA LEYENDA (NOTA)



10

APPENDICE G

RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS DES ÉLÈVES CIBLÉS AVANT ET APRÈS L'ENSEIGNEMENT

Résultats des évaluations des élèves ciblés avant et après l'enseignement

L'acte de parole		Groupe A						Groupe B					
		Élève A1		Élève A2		Élève A3		Élève B1		Élève B2		Élève B3	
		Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Demander de l'information	Interagir ou produire un texte oral ou à l'écrit en maintenant l'unité du sujet abordé. Reconnaître les principales intentions de communication et des exemples langagiers tout comme informer ou s'informer (ex : demander ou donner une explication, décrire ou expliquer un fait)	A	A	B	A	C	A	A	A	B	A	B	A
	Utiliser l'intonation appropriée au type de phrase. b. phrase interrogative et intonation ascendante	B	A	B	A	C	C	C	B	C	A	B	D
Conseiller	Utiliser la périphrase verbale pour se référer à l'imminence de l'action (ex : <i>¡Hay a ver mi abuelo!</i>) et pour indiquer la nécessité ou l'obligation (ex : <i>¡Tenemos que vacunarnos!</i>) Utiliser le vocabulaire appris lors de ses interactions et de ses productions	D	C	D	D	D	C	D	A	D	C	D	C
Consoler	Recourir au langage non verbal tout comme utiliser divers indices non verbaux pour communiquer (ex : gestes, expressions du visage, pauses).	A	A	C	A	C	D	C	B	C	A	D	C
Exprimer sa gratitude et remercier	Accorder en personne et en nombre le verbe avec le sujet Reconnaître des conventions de la communication, sur le plan linguistique et paralinguistique, utilisées par des locuteurs hispanophones (ex : vouvoiement). Exprimer (ex : exprimer un besoin ou une émotion)	B	A	C	A	D	B	B	B	C	C	D	D
Total	Compétence 1 : Interagir en espagnol	88%	95,2%	78,4%	92,8%	71,2%	80,8%	80,8%	92,8%	76%	90,4%	69,8%	76%

APPENDICE H

QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE VOLONTAIRE SUR *MOODLE*

position 1 [Texte long] (1)

1 Durant le mois de janvier et février, nous avons appris à communiquer en espagnol à travers 4 ateliers formatifs sur les actes de parole (Dumais). Avez-vous apprécié les ateliers formatifs (les cours d'enseignement d'actes de parole)? Pourquoi?

position 2 [Texte long] (2)

2 Quelles sont les activités que vous avez le plus appréciées durant les ateliers formatifs (bande dessinée, *speedating*, l'entrevue sportive avec l'entraîneur, l'activité des mimes pour consoler, activité *Flipgrid* ou *Padlet*).

position 3 [Texte long] (3)

3 Selon vous, le projet 3 (avec la vidéo *Ir al médico*) a-t-il contribué à votre apprentissage et vous a-t-il préparé pour votre évaluation finale de l'oral (impro)? Laissez vos commentaires.

position 4 [Texte long] (4)

4 Sur une échelle de 10, quelle note attribuez-vous si on vous pose la question suivante : en espagnol, êtes-vous maintenant à l'aise de demander de l'information, de conseiller, de consoler et de remercier ?

position 5 [Texte long] (5)

5 Est-ce que vous croyez important et utile le document référentiel que nous avons rempli en grand groupe? Pourquoi ?

position 6 [Texte long] (6)

6 Est-ce que vous avez aimé l'expérience de participer à la grille d'évaluation ?

position 7 [Texte long] (7)

7 Si votre enseignante vous dit que vous avez « carte blanche » pour modifier cet enseignement de l'oral sur l'unité 4 de *Encuentros*, que changeriez-vous ? (activité, projet, durée, etc.)