

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
ELSAMIR GUTIÉRREZ CRUZ

PLANIFICATION D'ACTIVITÉS TIC ET RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE DE
L'ENSEIGNANT D'ESPAGNOL LANGUE TIERCE

OCTOBRE 2018

*Ay Nicaragua, Nicaragiita,
La flor más linda de mi querer...*

Table des matières

| | |
|---|------------|
| LISTE DES TABLEAUX | III |
| LISTE DES FIGURES | IV |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS | V |
| REMERCIEMENTS | VI |
| RÉSUMÉ | VII |
| CHAPITRE 1..... | 1 |
| PROBLÉMATIQUE | 1 |
| 1.1 L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL LANGUE TIERCE AU QUEBEC..... | 1 |
| 1.2 LES NOUVELLES TECHNOLOGIES EN CONTEXTE SCOLAIRE | 2 |
| 1.3 MON CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT..... | 4 |
| 1.4 QUESTION DE RECHERCHE..... | 5 |
| 1.5 PORTEE THEORIQUE ET PRATIQUE DE L'ESSAI | 5 |
| CHAPITRE 2..... | 7 |
| CADRE DE RÉFÉRENCE..... | 7 |
| 2.1 PLANIFICATION PEDAGOGIQUE..... | 7 |
| 2.2 REFLEXION PEDAGOGIQUE | 9 |
| 2.3 PLANIFICATION ET SOMA | 10 |
| 2.4 TIC ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES ET TIERCES..... | 11 |
| 2.5 CHOIX DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES TIC ET ENSEIGNEMENT DES L2 ET L3 | 13 |
| 2.6 OBJECTIF GENERAL ET OBJECTIFS SPECIFIQUES DE RECHERCHE | 15 |
| CHAPITRE 3..... | 17 |
| MÉTHODOLOGIE..... | 17 |
| 3.1 TYPE DE DEMARCHE | 17 |
| 3.2 LE CONTEXTE..... | 17 |
| 3.3 LES ELEVES PARTICIPANTS | 18 |
| 3.4 DEROULEMENT..... | 18 |
| 3.4.1 <i>Première étape – Phase de planification</i> | 19 |
| 3.4.2 <i>Deuxième étape - Phase interactive</i> | 20 |
| 3.4.3 <i>Troisième étape – Retour</i> | 21 |
| 3.5 COLLECTE, TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES | 22 |
| CHAPITRE 4..... | 25 |
| RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION | 25 |
| 4.1 RESULTATS – REFLEXION PEDAGOGIQUE | 25 |
| 4.2 ACTIVITES TECHNOPELAGOGIQUES EN ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL L3 | 28 |
| 4.3 REGARD CRITIQUE SUR L'INTERVENTION – APPORTS DE L'ESSAI..... | 32 |
| 4.4 DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANTE..... | 33 |
| 4.5 RETOMBÉES PRATIQUES | 35 |

| | |
|---|-----------|
| CHAPITRE 5 | 38 |
| CONCLUSION | 38 |
| 5.1 RESUME DE L'INTERVENTION | 38 |
| 5.2 AMELIORATION DE L'INTERVENTION..... | 39 |
| 5.3 LIMITES..... | 39 |
| LISTE DES RÉFÉRENCES | 41 |
| ANNEXE A | 47 |
| ANNEXE B | 52 |
| ANNEXE C | 53 |
| ANNEXE D | 55 |
| ANNEXE E | 57 |
| ANNEXE F | 59 |
| ANNEXE G | 60 |
| ANNEXE H | 61 |
| ANNEXE I | 62 |
| ANNEXE J | 63 |
| ANNEXE K | 64 |
| ANNEXE L | 70 |
| ANNEXE M | 73 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau 1 - Planifications de SAE avec TIC selon SOMA (Legendre)..... | 47 |
| Tableau 2 - Planification pédagogique (Modèle de Rodríguez López)..... | 51 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|----|
| <i>Figure 1.</i> Modèle SOMA de Legendre (Legendre, 2005)..... | 11 |
| <i>Figure 2.</i> Planification pédagogique des activités TIC (Rodríguez López, 2012)..... | 14 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS

| | |
|------|---|
| CP | Compétence professionnelle |
| CSÉ | Conseil supérieur de l'éducation |
| L2 | Langue seconde |
| L3 | Langue tierce |
| MÉLS | Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport |
| PFÉQ | Programme de formation de l'école québécoise |
| SAÉ | Situation d'apprentissage et d'évaluation |
| SOMA | Modèle de situation pédagogique – sujet, objet, milieu et agent |
| TIC | Technologies de l'information et de la communication |

REMERCIEMENTS

Ce travail est l'aboutissement de nombreux efforts consentis en vue d'atteindre un objectif de vie qui avait été « mis en attente » pendant longtemps. Le chemin pour y accéder n'a été ni facile, ni court. Cependant, les apprentissages et les expériences vécus pendant ce trajet m'ont énormément enrichie. Je veux, avant tout, remercier ma directrice d'essai, Madame Mariane Gazaille, qui m'a assistée tout au long de ce parcours. Merci Mariane pour vos commentaires, vos suggestions et pour votre souci de l'excellence. Merci de vouloir partager vos connaissances et votre expérience avec moi.

Atteindre cet objectif a été moins difficile grâce à l'appui inconditionnel de mon conjoint Louis-Martin et de mes enfants Ibsen et Arnaud. Merci les gars de m'avoir accompagnée et encouragée pendant toutes ces années. Merci d'avoir allégé « les moments dramatiques » par vos rires et vos blagues et de m'avoir aidée à voir le côté positif lorsque j'en avais besoin.

Je voudrais remercier chacun de mes professeurs et tous mes collègues de la maîtrise qui, par leur appui, leur partage et leur professionnalisme, m'ont aidée à faire de ce rêve une réalité.

Finalement, je remercie la direction de mon école l'Académie Ste-Thérèse, mes collègues de travail et mes élèves pour leur soutien et leur encouragement.

RÉSUMÉ

Dans les dernières décennies, nombreuses ont été les études sur l'intégration des TIC en éducation. Le sujet de notre essai porte sur la réflexion pédagogique de l'enseignante au moment de préparer des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) qui recourent aux TIC comme outils d'enseignement-apprentissage dans un cours d'espagnol. Notre intervention se situe dans une démarche de résolution de problème et a été réalisée dans le cadre de notre stage II à la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'objectif général était d'explorer les effets de la planification d'activités TIC sur notre réflexion pédagogique. Les objectifs spécifiques de recherche étaient de planifier des activités intégrant les TIC en espagnol langue tierce (L3), de cerner les principaux éléments de la réflexion pédagogique de planification de l'enseignante et d'identifier les caractéristiques des activités technopédagogiques à privilégier en enseignement de l'espagnol L3. L'analyse des résultats mène à conclure que la méthode *thinking aloud* – ou réflexion à voix haute – permet à l'enseignante de s'autoévaluer et d'améliorer la préparation des SAE subséquentes. Choisir les activités TIC appropriées exige de considérer le type d'apprenants pour qui celles-ci sont destinées ainsi que le type d'enseignant qui les utilisera. Pour terminer, les élèves se sont davantage impliqués dans leur apprentissage lorsque les activités TIC présentaient un niveau de difficulté qui les stimulaient, leur laissaient un degré d'autonomie, traitaient des thèmes qui les intéressaient et qu'ils pouvaient collaborer entre eux.

Le premier chapitre introduit la problématique de l'utilisation des TIC en enseignement de l'espagnol langue tierce au Québec, présente le contexte d'enseignement de l'enseignante et termine avec la présentation de la question de recherche. Le deuxième chapitre pose le cadre de référence. Y sont définis les divers concepts utilisés dans le cadre de cet essai ainsi que les objectifs qui guident ce travail. Le troisième chapitre fait part de la méthodologie qui nous permettra de mener à bien cet essai. Il est question du type de démarche, du contexte dans lequel se réalise l'intervention et de la réalisation de la col-

lecte de données. Le quatrième chapitre expose les résultats ainsi que l'analyse des résultats obtenus lors de cette intervention ; il expose aussi le développement des compétences professionnelles, l'amélioration de l'intervention et les retombées pratiques de cette intervention. Le cinquième chapitre termine l'essai avec la conclusion, où nous présentons un résumé de notre essai et faisons part des limites de notre intervention.

Descripteurs : TIC, espagnol langue tierce, réflexion pédagogique, *thinking aloud*, réflexion à voix haute, SAE

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le contexte actuel de mondialisation et de multiculturalisme demande une posture d'ouverture sur le monde qui, de son côté, suppose la nécessité de communiquer et de comprendre la langue des locuteurs de différents pays. Bref, l'importance d'apprendre une deuxième ou une troisième langue pour les citoyens d'aujourd'hui et ceux de demain n'est plus à démontrer. L'espagnol est actuellement la deuxième langue maternelle la plus parlée au monde après le mandarin (Instituto Cervantes, 2015). Au Québec, l'intérêt pour les pays hispanophones, l'espagnol et son apprentissage ont augmenté dans les dernières années. Selon les statistiques de Réseau veille tourisme (RVT) de 2011, les foyers québécois ont élu comme deuxième destination vacances le Mexique, Cuba et la République Dominicaine avant les États-Unis (RVT, 2011). En outre, le Québec effectue de plus en plus d'échanges commerciaux avec des pays d'Amérique Latine, ce qui demande du personnel qualifié et de préférence trilingue, c'est-à-dire, qui parle le français, l'anglais et l'espagnol (Gudiño & Bouchard, 1997). Finalement, la présence hispanophone au Québec a augmenté passant de 8% à 14% de 1991 à 2011 (Gouvernement du Québec, 2016). Cet intérêt pour l'espagnol a amené le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport à élaborer le programme d'espagnol langue tierce (MÉLS, 2007) afin d'offrir aux élèves québécois du secondaire la possibilité d'apprendre l'espagnol.

1.1 L'enseignement de l'espagnol langue tierce au Québec

Au Québec, le programme en enseignement de l'espagnol langue tierce (L3) au secondaire vise à permettre à l'élève d'entrer en contact avec une autre culture que la sienne tout en prenant conscience de sa propre culture. Il a aussi comme finalité l'apprentissage d'une autre langue par l'élève du secondaire, ce qui l'avantagera dans la conjoncture actuelle d'ouverture sur le monde (MÉLS, 2007). Le programme d'espagnol proposé par le MÉLS veut doter les élèves des outils nécessaires pour comprendre l'espagnol et

communiquer dans cette langue dans des situations de la vie courante ; il vise aussi à susciter l'intérêt pour la poursuite de l'apprentissage de cette langue après le secondaire. Étant donné qu'au Québec les contacts avec l'espagnol sont majoritairement limités à salle de classe et à un nombre minime d'heures d'enseignement, il est important que ce temps d'exposition à la langue soit de qualité, riche et stimulant pour l'apprenant du secondaire¹. À cet effet, le programme suggère à l'enseignant de proposer des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes et stimulantes et de faire preuve de flexibilité dans sa pratique pédagogique quotidienne (MÉLS, 2007). Le MÉLS souligne aussi le lien entre le programme d'espagnol L3 et les compétences transversales. Parmi lesdites compétences transversales, la compétence de la communication touche directement l'apprentissage d'une L3 puisque les élèves doivent communiquer, interagir, lire, écouter, visionner ou écrire des textes en espagnol. En ce qui concerne les domaines généraux de formation, le domaine des médias est particulièrement visé par le MÉLS puisque les élèves auront la possibilité d'essayer différents outils technologiques et des applications avec le but de s'informer, apprendre et communiquer en espagnol. Pour cela, le rôle de l'enseignant et la préparation des cours sont déterminants (MÉLS, 2007).

1.2 Les nouvelles technologies en contexte scolaire

Le développement technologique et l'intégration de nouvelles technologies font partie des phénomènes mondiaux et des grandes mutations qui affectent actuellement l'éducation (OCDE, 2016). Suite au rapport *Préparer les jeunes au XXI^{ème} siècle* (Gouvernement du Québec, 1994) sur l'importance de l'ouverture sur le monde et l'intégration des technologies au Québec, le système scolaire québécois s'est engagé dans une transformation de ses programmes d'études afin de renouveler et d'améliorer ses modes d'enseignement et ses outils d'apprentissage. D'après le Conseil Supérieur de l'Éducation, le

¹ Mes élèves reçoivent deux heures de cours par semaine ; dans d'autres écoles, ces périodes peuvent aller d'une à quatre heures par semaine.

Québec montrait déjà, à cette époque, une certaine ouverture envers l'application des nouvelles technologies dans l'enseignement (CSÉ, 2000). Cependant, selon certaines recherches, l'intégration des technologies se réaliserait plus lentement dans le domaine de l'éducation, car les enseignants ne possèderaient pas les compétences technopédagogiques nécessaires pour permettre une réelle intégration des TIC dans les classes (Depover, Karsenti & Komis, 2007; Karsenti, Meunier, Raby & Villeneuve, 2012). Toutefois, et malgré cette lenteur et le manque de compétences technopédagogiques des enseignants, ceux-ci doivent former les jeunes afin qu'ils soient prêts pour la société du futur. En enseignement au secondaire, cela suppose non seulement de former les élèves dans les différentes matières mais aussi de les amener à se familiariser aux différents outils technologiques ainsi qu'à exercer un jugement critique face aux médias et aux TIC.

De nombreuses études mettent en évidence le potentiel des TIC en ce qui concerne l'amélioration de l'enseignement-apprentissage et le développement des compétences chez les élèves (Becta Review, 2005 ; Coll, 2008; Depover, Karsenti & Komis, 2007; Feldman, 2011; RESCOL, 1999) alors que d'autres soulignent qu'il n'existe pas de différence entre l'enseignement ou l'apprentissage avec TIC et l'enseignement traditionnel (Clark, R., 1983 ; Russell, 1999). Malgré les débats sur la pertinence de l'utilisation des TIC en classe comme moyen d'enseignement et d'apprentissage, le fait reste que ce phénomène a pris de l'ampleur depuis les dernières années au Québec. Par exemple, déjà en 2013, plus de 10 000 élèves utilisaient les tablettes en classe (Karsenti & Fievez, 2013). En 2014, Karsenti mentionnait dans une entrevue au journal *Le Devoir* que plus de 70 000 élèves utilisaient une tablette tactile en classe et que 50 000 autres utilisaient un ordinateur portable (Harvey, 2014). Selon Karsenti, de plus en plus d'écoles, de cégeps et d'universités utilisent les TIC pour suivre la tendance technologique et comme outil de motivation de leurs élèves (Harvey, 2014). Bref, comme le mentionne Feldman (2011), l'intégration des technologies n'est pas une innovation passagère comme d'autres ont pu l'être : elle est permanente, car elle ne correspond pas à une politique éducative mais bien à un changement social, qui s'installe indépendamment de ce que nous, personnel scolaire, décidons

dans les écoles. L'intégration des technologies est là pour rester, d'où l'importance de préparer nos jeunes aux défis du XXI^e siècle. Par ailleurs, un des aspects qui motivent les enseignants à utiliser les TIC en classe de langues est la grande quantité des ressources authentiques qui peuvent être intégrées dans la planification des SAE. L'Internet ouvre ainsi la classe sur le monde, mais c'est l'enseignant qui dirige le parcours que les élèves emprunteront. Dans ce sens, la préparation et le choix des activités qui recourent aux TIC comme outil pédagogique doivent se faire de façon réfléchie. L'enseignement commence avec l'étape de planification et la prise de décisions qui la sous-tend. Cela étant, la réussite des élèves dépendra de la réflexion pédagogique de l'enseignant et des choix qu'il fait lorsqu'il planifie.

1.3 Mon contexte d'enseignement

J'enseigne l'espagnol dans une école privée à des élèves de secondaire II, III et IV. Cette année, nous avons commencé à utiliser les tablettes pour enseigner en secondaire III. Chaque élève possède sa propre tablette – toutes des iPad – qu'il se doit d'apporter avec lui, en classe, pour toutes les matières. À la suite de recherches sur différents sites conçus pour apprendre l'espagnol, j'ai préparé, pendant l'année scolaire 2015-2016, plusieurs activités à réaliser en classe avec les tablettes. Inévitablement, je me suis retrouvée face à certains obstacles. Par exemple, quelques sites ou activités n'étaient pas adaptés pour fonctionner sur les tablettes puisque ces dernières ne supportent pas certains programmes (par exemple, *Adobe flash*, *Flash player*) souvent utilisés dans les sites web d'apprentissage des langues. Par ailleurs, et bien que l'école ait instauré un règlement pour l'utilisation des iPads dans les salles de classe, j'ai fait face à des problèmes de gestion de classe (par exemple, les élèves s'amusaient avec les tablettes avant de commencer à travailler).

Un autre élément qui m'a semblé problématique est le degré variable d'aisance des élèves avec la technologie. Par conséquent, certains élèves se retrouvaient parfois dans

des situations où ils perdaient patience et arrêtaient de travailler, ce qui menait à des perturbations sur le plan de la discipline. Nonobstant ces situations d'indiscipline, nous avons aussi eu de bonnes périodes où les tablettes étaient utilisées.

Malgré les inconvénients identifiés supra, les élèves se sont impliqués et ils ont bien participé dans la majorité des séances où nous avons employé les tablettes. Leurs commentaires à la fin des périodes de cours étaient souvent très positifs. J'étais aussi très satisfaite du déroulement de ces périodes, de l'implication de mes élèves et de la qualité de leurs travaux. Je me questionnais, cependant, sur ce qui faisait que d'une période à l'autre l'utilisation des TIC en classe fonctionnait ou pas. Je me questionnais aussi sur ma réflexion pédagogique, sur ma préparation de ces séances et mon choix d'outils technopédagogiques.

1.4 Question de recherche

Suite à ces observations et constats, et considérant les caractéristiques de l'enseignement d'une langue tierce, je me questionne sur la planification de situations d'apprentissage et évaluation (SAÉ) qui intègrent des activités TIC. D'une part, ma réflexion à ce sujet me permettra de mieux préparer et planifier les SAÉ en enseignement de l'espagnol L3. D'autre part, cet essai m'aidera aussi à réfléchir aux aspects à considérer au moment d'intégrer les activités technopédagogiques dans une SAÉ pour qu'elles soient exploitées à leur maximum. Ainsi, de façon à orienter mon intervention et son évaluation et tirer profit de celles-ci sur le plan de mon développement professionnel, je vais me centrer sur l'objectif général suivant : Explorer les effets de la planification d'activités TIC sur ma réflexion pédagogicodidactique.

1.5 Portée théorique et pratique de l'essai

Ces réflexions sur la préparation des SAE ayant comme outil d'enseignement-apprentissage les TIC permettront de développer et d'améliorer trois des compétences professionnelles paraissant au référentiel en enseignement (MÉLS, 2001). La première compétence professionnelle concernée est la troisième (CP3) ; elle traite de la conception des situations d'enseignement-apprentissage : *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*. La CP3 est fortement liée à la quatrième compétence (CP4), celle de *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*, puisque l'enseignant doit, entre autres choses, fournir aux élèves tout le matériel, les recours, les stratégies et la rétroaction nécessaires pour la réalisation de leur travail. La dernière compétence touchée dans le cadre de cet essai est la huitième (CP8), *Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel*.

Étant donné que le Programme de formation de l'école québécoise est basé sur la perspective socioconstructiviste qui place l'élève au centre de l'enseignement (MÉLS, 2006), les SAE que nous pensons planifier (CP3) et mettre en pratique (CP4) doivent être significatives pour les élèves de façon à ce que ceux-ci se sentent impliqués, recourent à leurs connaissances antérieures et intègrent les nouveaux concepts. Pour développer la CP4, il importerait de choisir les outils en fonction du contenu à faire apprendre et de suivre la progression des apprentissages proposée par le MÉLS au moment de préparer nos SAE. Le développement de la CP8 se fera par le choix approprié des outils TIC dans la classe. Ceci est un grand défi, puisque ce ne sont pas tous les outils TIC qui sont pertinents pour toutes les matières ou pour toutes les situations d'apprentissage.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

La problématique à la base de cet essai a été abordée dans le premier chapitre. Ce deuxième chapitre définit et approfondit les divers concepts utilisés dans le cadre de ce travail et présente les objectifs qui guident cet essai. Tout d'abord, nous abordons la planification de l'enseignement. Ensuite, nous traitons du concept de réflexion pédagogique suivi de celui de l'enseignement-apprentissage de L2 et L3. Enfin, nous discutons des caractéristiques des activités d'enseignement-apprentissage qui recourent aux TIC.

2.1 Planification pédagogique

La planification pédagogique occupe un rôle primordial dans le travail des enseignants; elle est d'ailleurs une des tâches les plus complexes du métier (Tochon, 2013). La planification implique un plan, une représentation de l'enseignement. Planifier c'est anticiper, prévoir comment vont se dérouler les situations d'enseignement-apprentissage. Paraissent au plan de leçon la présentation des contenus enseignés, les activités d'apprentissage et les situations d'évaluation (Wanlin & Bodeux, 2007). Étant donné le caractère anticipatoire et hypothétique de la planification, celle-ci doit être flexible afin de permettre la modification, l'adaptation ou les changements au moment de la mettre en pratique dans la réalité (Gvirtz & Palamidessi, 2008). La planification se déroule tout au long de l'année scolaire; elle se situe dans une triple temporalité : 1) à long terme, 2) à moyen terme et 3) à court terme ou planification immédiate (Bouhon, M., Dufays, J.L, De Kesel, M., & Plummat, J. 2013; Tochon, 2013). La planification à long terme réfère aux planifications à l'année, au semestre, au cycle. La planification à moyen terme se compose de séquences didactiques couvrant plusieurs semaines. Finalement, la planification des cours quotidiens se placent dans le court terme ou planification immédiate. D'après Clark R. (1988), les enseignants nord-américains dédient de 10 à 20 heures par semaine à la planification. La planification sert à plusieurs fins. La planification sert à guider l'enseignant et représente

la réalité de la situation pédagogique avec des mots, avec des graphiques ou de schémas. Elle permet aussi d'adapter les programmes et les contenus selon la situation et les apprenants, d'organiser l'environnement éducatif (temps, lieu, matériel, etc.), d'anticiper les réactions des élèves, et d'organiser les activités d'enseignement et d'apprentissage. La planification contribue aussi à réduire le degré d'anxiété chez les enseignants (Gauthier, Desbiens & Martineau, 2003).

Toute planification doit intégrer différents éléments dont les objectifs, le contenu, les connaissances des élèves, l'organisation et la séquence du contenu, les activités, le matériel, les ressources, l'organisation de la classe et l'évaluation. Dans la perspective de la planification préactive, les enseignants prennent aussi en considération les routines : les procédures automatisées qui ont comme but de contrôler et de coordonner des séquences de comportements. Les routines augmentent la stabilité des activités et la prévisibilité des actions de l'enseignant par les élèves, réduisant ainsi leur anxiété (Gauthier, Desbiens & Martineau, 2003).

En ce qui concerne la planification du cours d'espagnol L3, les enseignants doivent tenir compte du Programme du Ministère espagnol L3 (2007) et de la progression des apprentissages, tel que le stipule le Ministère de l'éducation. Le document *Progression des apprentissages espagnol langue tierce* (2011) est complémentaire au programme d'espagnol L3 et aide à planifier l'enseignement et les apprentissages que feront les élèves tout au long de l'année scolaire. Même si les orientations générales du curriculum – contenus, objectifs, compétences, progression – sont dictées par le Ministère, il reste que les enseignants sont appelés à s'adapter et à prendre des décisions et des risques mesurés lors de la planification des cours ainsi qu'au moment de faire face à des contraintes en situations réelles, tel qu'indiqué dans la description de la C4 (MÉLS, 2011).

2.2 Réflexion pédagogique

L'importance de la réflexion pédagogique au moment de planifier les cours est un sujet qui a attiré l'attention des chercheurs. La réflexion pédagogique – ou processus de pensée des enseignants – est un élément important du processus de planification ; elle permet de relier la théorie à la pratique pédagogique. De plus, la réflexion pédagogique permet d'organiser de manière cohérente et fonctionnelle la séquence d'enseignement-apprentissage et a comme but de choisir les méthodes d'enseignement afin de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances tout en développant leur capacité de réflexion et de compréhension (Rodríguez, 2009). D'ailleurs, selon cette auteure, la réflexion pédagogique aurait un impact sur l'intérêt que nos élèves peuvent porter à nos cours. Ainsi, c'est durant ce processus de réflexion que l'enseignant réfléchit à différentes manières de stimuler l'intérêt des élèves et à comment les motiver à jouer un rôle actif dans leurs apprentissages. D'autres chercheurs se sont penchés sur la réflexion pédagogique des enseignants et ont essayé d'identifier à quoi pensent ces derniers lorsqu'ils planifient ou lorsqu'ils sont en interaction avec les élèves.

Les travaux de Wanlin et Bodeux (2007) et de Wanlin (2009) sur la pensée des enseignants lors de la planification de l'enseignement fournissent des éléments d'information sur la démarche de réflexion des enseignants au moment de planifier les SAÉ. La pensée pédagogique se divise en deux : une planificatrice et l'autre interactive. La première concerne la planification de la situation pédagogique et est dite préactive; la deuxième considère la mise en pratique de cette planification dans la salle de classe et est dite interactive. Les enseignants planifient pour plusieurs raisons - administratives, organisationnelles et, les plus importantes, les raisons personnelles (psychologiques) et pédagogiques. Les autres éléments importants de planification mentionnés par Wanlin (2007) sont : 1) les foyers de préoccupation – c'est-à-dire à quoi pensent les enseignants lorsqu'ils planifient, soit les contenus, les objectifs pédagogiques, les stratégies d'enseignement, les matériaux, les activités; 2) les facteurs d'influence – c'est-à-dire les éléments qui ont un

impact sur les foyers de préoccupation, soit les apprenants, l'expérience professionnelle, les ressources officielles, les critères personnels; et 3) les dilemmes – par exemple, les enseignants se sentent limités à cause des décisions prises par de tierces personnes dans le système scolaire (manuels, programmes) ou ils doivent décider quelle partie du curriculum prioriser, gérer la quantité de matière à couvrir et préparer des tâches pour les élèves qui attirent leur intérêt. Tous ces facteurs sont, selon Wanlin (2009), fortement inter-reliés. D'après Wanlin et Bodeux (2007), les enseignants tiennent compte surtout des foyers de préoccupation et des facteurs d'influence lorsqu'ils planifient. Ces éléments correspondent en grande partie à ceux considérés autant par Legendre dans son modèle SOMA qu'à ceux considérés par Rodríguez López dans son modèle de planification d'activités TIC.

2.3 Planification et SOMA

Pour planifier les séances, l'enseignant considère la situation pédagogique où se déroulera le processus d'enseignement. Le modèle SOMA de Legendre – Sujet, Objet, Agent et Milieu – peut servir de référence pour la préparation ou planification pédagogique (Legendre, 2005). Dans ce modèle, l'élément Sujet correspond aux élèves mis en situation d'apprentissage. Dans cet élément sont considérés les caractéristiques des élèves, les préalables qu'ils possèdent, la compréhension des élèves et les obstacles affectifs et cognitifs à l'apprentissage. L'Objet représente le savoir, les objectifs à atteindre. Sont considérés la finalité, le plan d'étude, les connaissances et les habilités pour atteindre les compétences identifiées dans les programmes. L'Agent correspond à l'enseignant ou à l'instructeur; en ce qui a trait à l'Agent, sont ciblés le dirigisme (interventions de l'enseignant), la diversité des activités et les rétroactions. Finalement, le Milieu est l'environnement où se déroule la situation d'apprentissage. Pour ce qui est du Milieu, sont abordés le temps, l'espace - classe et les ressources. Ces éléments rejoignent les éléments présentés par Wanlin (2009) dans sa réflexion sur la planification des enseignants, c'est-à-dire, les foyers de préoccupation (objet) et les facteurs d'influence (agent, sujet, milieu).

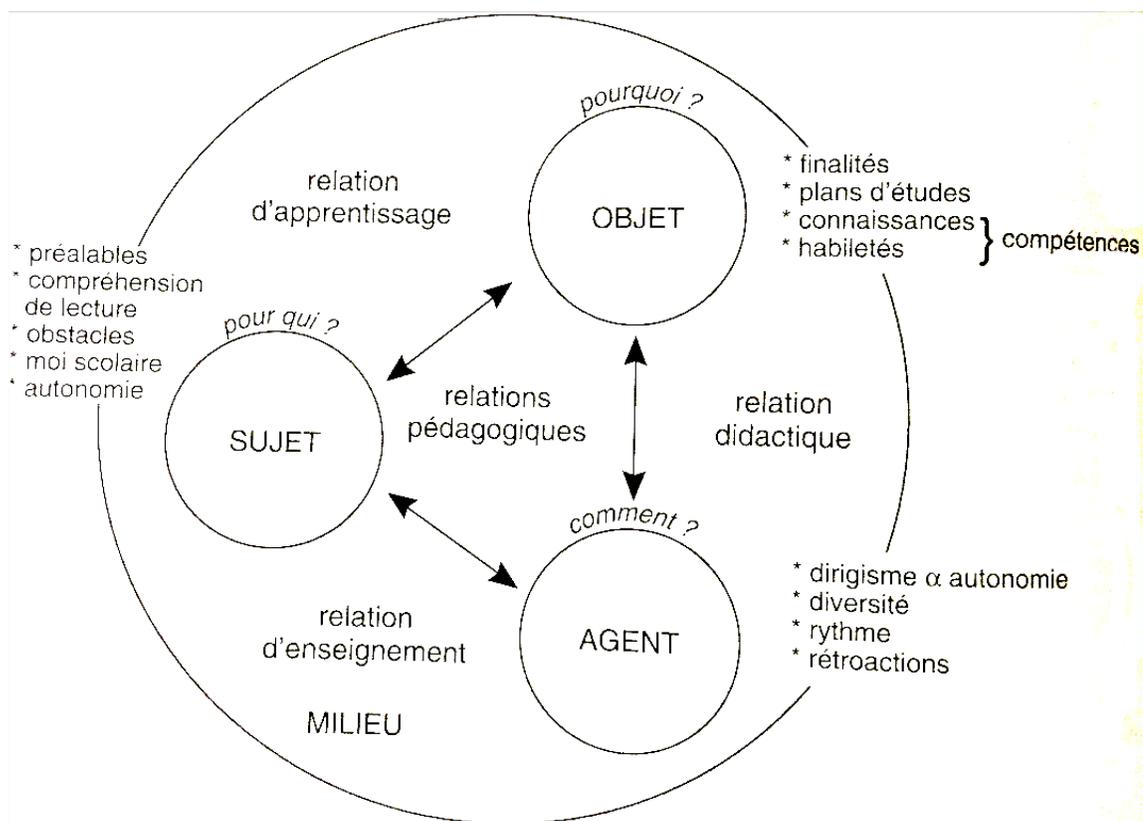


Figure 1. Modèle SOMA (Legendre, 2005)

2.4 TIC et enseignement des langues secondes et tierces

Selon Knoerr (2005), les résultats des recherches semblent indiquer que l'utilisation des outils technologiques dans un contexte d'enseignement traditionnel n'a pas apporté les bénéfices espérés en ce qui concerne la qualité des apprentissages. Cependant, ces résultats mettent « clairement en évidence le fait que des bénéfices sont visibles et quantifiables dans le cadre des nouvelles pédagogies de type constructiviste » (Knoerr, 2005). Ces nouveaux courants pédagogiques sont propices aux rôles des TIC, surtout pour la dimension multimédia que celles-ci possèdent et où la compréhension orale et écrite, ainsi que l'expression oral et écrite peuvent être développées. De plus, des nombreuses recherches ont montré un effet des TIC sur la motivation des élèves (Huot & Lemmonier, 2010 ; Knoerr, 2005 ; Lepage, 2017). Quatre facteurs expliqueraient l'effet des TIC sur la

motivation : 1) travailler avec un nouveau médium, 2) un enseignement plus individualisé, 3) une plus grande autonomie pour l'apprenant et 4) des rétroactions plus fréquentes et rapides (Knoerr, 2005).

Suivant l'approche communicative, une langue s'acquiert par la pratique orale, en communiquant dans des situations semblables à la réalité du quotidien. Les avancées technologiques des dernières décennies, avec l'arrivée de la Web 2.0 et de la réalité virtuelle, permettent de reproduire de différentes façons un usage naturel de la langue. Ceci est possible grâce aux courriels, au clavardage, à la vidéoconférence, aux blogues, aux forums, etc. (Contreras, 2008).

D'une part, les courants pédagogiques mis de l'avant par le Ministère de l'éducation du Québec – constructivisme, socioconstructivisme, pédagogie active – mettent l'accent sur l'action des apprenants, sur leurs expériences, sur leurs stratégies cognitives et sur leur motivation. Pour ce faire, les apprentissages des élèves doivent se faire dans un contexte stimulant et authentique, qui permet aux élèves d'être autonomes (Knoerr, 2005). D'autre part, avec l'apparition et l'accessibilité accrue à l'Internet à partir des années 80 et 90, l'utilisation des ordinateurs devient plus répandue dans les salles de classe. Cette avancée technologique de l'Internet favorise et facilite deux aspects importants en enseignement-apprentissage des L2 et L3 : l'interaction (avec une finalité communicative) et l'interactivité (simulation électronique du processus d'interaction) (Contreras, 2008). D'après Yagüe (2004), cette interaction avec les autres si primordiale dans la méthodologie communicative pourrait être renforcée avec les TIC, car celles-ci facilitent l'interaction même à distance. De plus, l'interaction virtuelle à l'aide des TIC peut améliorer l'estime de soi des apprenants et les aider à réduire l'anxiété qui pourrait produire des erreurs dans une ambiance naturelle de communication. Pour Koulayan (2015), même si la réalité virtuelle ne remplace pas l'immersion réelle, elle prépare efficacement une approche linguistique et interculturelle réussie qui profite pleinement à l'apprenant d'une langue étrangère.

De nombreuses études ont été publiées dernièrement en ce qui concerne les effets positifs de ces nouvelles façons d'interagir en apprentissage des langues. Kumar et Tammelin (2008) soulignent que les TIC et l'Internet offrent aux apprenants l'opportunité d'utiliser la langue cible de manière significative dans des contextes authentiques. De plus, selon ces auteurs, l'utilisation des TIC dans la classe de langue augmente la collaboration et la coopération. Pour terminer, Kuman et Tammelin (2008) mentionnent que l'utilisation des TIC permet aux enseignants de langues de personnaliser le processus d'enseignement avec des tutorats virtuels. Pour sa part, Arrarte (2011) souligne l'importance des nouvelles technologies et les possibilités qu'offre le Web 2.0 pour la collaboration en classe et pour le rôle plus actif que les élèves peuvent assumer. D'après Santos Muñoz (2011), la vidéoconférence s'érige actuellement comme une des formes d'interaction sur le Web qui se rapproche le plus de l'interaction réelle. Selon l'auteure, malgré quelques problèmes techniques, les étudiants de langues ont, grâce à la vidéoconférence, l'occasion de pratiquer et de communiquer oralement en synchrone. Les activités en ligne donneraient des résultats très positifs. Pour Huot et Lemonnier (2010), il existe un lien entre l'utilisation des TIC, la pédagogie par projets et l'apprentissage des langues. Ce lien concerne la motivation et les attitudes des élèves vis-à-vis l'apprentissage.

2.5 Choix des activités pédagogiques TIC et enseignement des L2 et L3

Nous avons vu précédemment comment les enseignants planifient leur enseignement à différents moments. Dans la planification à court terme, sont pris en considération les détails de la situation d'enseignement-apprentissage avec le groupe, le contenu, les objectifs, le milieu, le matériel, l'évaluation et surtout les activités. La sélection des activités avec TIC demande une réflexion attentive de la part de l'enseignant, car ces activités doivent être choisies en fonction de l'intention pédagogique de la SAÉ. Pour ce faire, l'enseignant doit considérer l'intention pédagogique au moment de sélectionner l'outil technologique. Il doit aussi s'assurer que les choix des outils pédagogiques sont pertinents

pour le processus d'enseignement-apprentissage (Starc & Benedetti, 2014). À ce sujet, Rodríguez López (2012) présente un schéma sur le processus à suivre au moment de faire les choix technologiques (Voir Figure 2).



Figure 2. Planification pédagogique des activités TIC (Rodríguez López, 2012)²

La Figure 2 montre que l'enseignant doit partir des décisions du curriculum – objectifs, compétences, contenu à enseigner – pour planifier la SAÉ et bien choisir l'outil technologique. Ensuite, il prend les décisions pédagogiques qui vont l'aider à atteindre ces objectifs : Quelles activités ? Quel sera son rôle ? Que feront les élèves ? Quelles seront les formes d'évaluation. Finalement, l'enseignant se questionne sur les besoins et les ressources pédagogiques : quel est le but ? lesquelles sélectionner ? et comment les utiliser ?

Au moment de choisir les activités, il est important, d'une part, de choisir des sujets ou thèmes qui intéressent les élèves et, d'autre part, de préparer des tâches adaptées à leur capacités autant sur le plan cognitif que sur le plan linguistique (Gouvernement du Manitoba, 2007). D'après Crossley et Green (1985), la situation pédagogique TIC doit d'abord prioriser le rôle de l'élève ; ce rôle lui permettra d'acquérir les compétences visées. Selon

² Traduction libre vers le français du texte original en espagnol.

ces auteurs, l'enseignant doit s'assurer que pour chaque ressource multimédia utilisée les objectifs de la SAÉ convergent avec ceux de l'activité.

2.6 Objectif général et objectifs spécifiques de recherche

L'intégration des TIC comme outil d'enseignement-apprentissage demande une réflexion judicieuse de la part des enseignants. C'est pendant la planification des SAÉ que cette réflexion a lieu. À la lumière de notre question de recherche, et considérant le modèle de situation pédagogique SOMA de Légendre (2005) et celui de Rodríguez López (2012) sur la planification pédagogique des activités TIC pour réaliser et analyser les planifications pédagogiques de notre intervention, l'objectif général de cet essai se décline comme suit : *Explorer les effets de la planification d'activités TIC sur ma réflexion pédagogique-didactique.*

Comme suite au cadre de référence présenté, les objectifs spécifiques se lisent :

Planifier des activités intégrant les TIC en espagnol L3 ;

- 1) Cerner les principaux éléments de la réflexion pédagogique de planification de l'enseignante ;
- 2) Identifier les caractéristiques des activités technopédagogiques à privilégier en enseignement de l'espagnol L3.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre précédant a présenté le cadre de référence ainsi que les objectifs à la base de cet essai. Ce troisième chapitre aborde la méthodologie qui permettra de mener à bien notre travail. Tout d'abord, nous traitons du type de démarche, ensuite du contexte de l'intervention et de l'intervention comme telle. Finalement, il est question de la collecte de données.

3.1 Type de démarche

Notre travail se situe dans une démarche de résolution de problème. Réaliser une démarche de résolution de problème en milieu éducatif enrichit la pratique professionnelle de l'enseignant. En ce sens, la démarche de résolution de problème se rapprocherait de certains éléments des finalités de la recherche-action. Selon Guay et Prud'homme (2011), les trois finalités associées à la recherche-action en éducation sont, en premier lieu, d'apporter un changement, une amélioration ou une transformation aux composantes ou aux relations d'une situation pédagogique. La deuxième finalité de la recherche-action est de contribuer au développement personnel, professionnel, organisationnel ou social des personnes qui participent à cette situation. Finalement, la troisième finalité de la recherche action est d'améliorer l'état des connaissances sur les situations pédagogiques. Dans notre contexte de stage en milieu scolaire, nous allons aussi développer les compétences professionnelles ciblées en ayant recours à la pensée réflexive. Finalement, notre démarche se qualifie de qualitative étant donné le type de données cueillies et leur traitement.

3.2 Le contexte

L'expérimentation a eu lieu dans mon milieu de travail, une école secondaire privée située à Ste-Thérèse, Québec. La clientèle provient d'un milieu aisé et habite majoritairement la couronne nord de Montréal. L'Académie Ste-Thérèse a deux pavillons : le pavillon Rose De Angelis, qui reçoit les enfants à partir du préscolaire jusqu'à la 5^{ème} année du primaire, et le pavillon Jacques About, qui reçoit environ 1000 élèves de la 6^{ème} année du primaire à la 5^{ème} année du secondaire. La langue d'enseignement à l'Académie Ste-Thérèse est le français et l'espagnol y est enseigné de façon obligatoire dès la 6^{ème} année du primaire jusqu'à la 2^{ème} année du secondaire. Par la suite, l'espagnol est offert comme matière à option à partir de la 3^{ème} année du secondaire jusqu'à la 5^{ème} année du secondaire. L'espagnol est enseigné deux fois par cycle de dix jours. Depuis deux ans, l'école a décidé de faire un virage technopédagogique et les iPads ont été intégrés dans les salles de classe du deuxième cycle du secondaire, c'est-à-dire à partir de la troisième secondaire. Tous les élèves visés par cette expérimentation possèdent donc leur propre iPad configuré selon les demandes de l'école. Les élèves sont obligés d'avoir leur iPad avec eux dans tous leurs cours.

3.3 Les élèves participants

Les élèves choisis pour participer à l'intervention proposée sont des élèves du deuxième cycle du secondaire : il s'agit d'un groupe de 3^{ème} et d'un groupe de 4^{ème} secondaire. L'âge des élèves varie de 14 à 16 ans et il s'agit majoritairement des filles. Le groupe de 3^{ème} secondaire compte 26 élèves et est composé de 6 garçons et 20 filles. Le groupe de 4^{ème} secondaire compte 20 élèves et est composé de 8 garçons et 12 filles. Ces élèves ont suivi les cours obligatoires d'espagnol exigés par l'école. Les élèves du 3^{ème} secondaire ont suivi les cours obligatoires d'espagnol jusqu'à l'année dernière. Ceux du groupe de 4^{ème} secondaire ont suivi le cours optionnel en espagnol en 3^{ème} secondaire l'année dernière.

3.4 Déroutement

L'expérimentation a eu lieu pendant le stage II de la maîtrise en enseignement de l'espagnol de l'Université du Québec à Trois-Rivières et s'est déroulée à la troisième étape de l'année scolaire, c'est-à-dire de la deuxième semaine de janvier à la troisième semaine d'avril 2017. L'intervention est réalisée en plusieurs étapes. La première étape correspond aux planifications et enregistrements de trois SAÉ et concerne seulement l'enseignante. La deuxième étape a trait à la mise en pratique des situations d'enseignement-apprentissage avec les élèves (étape interactive). La troisième et dernière étape consiste en un retour sur les mises en pratique et une réflexion de l'enseignante sur ce qui est arrivé pendant les cours.

3.4.1 Première étape – Phase de planification

Pour la première étape, nous recourons à la méthode *thinking aloud* ou réflexion à voix haute. Cette méthode, plus connue grâce aux travaux de Ericsson et Simon (1993), est utile pour montrer le processus cognitif d'une personne lors de la résolution de problèmes, c'est-à-dire, les stratégies employées, les ajustements réalisés, les réflexions faites, etc. «*The Think Aloud Method consists of asking people to think aloud while solving a problem and analyzing the resulting verbal protocols*» (Someren, Barnard & Sandberg, 1994). La réflexion à voix haute est une stratégie pédagogique utilisée pour favoriser le développement de la pensée critique ; elle donne accès à la métacognition, à l'auto-évaluation et à l'autocorrection. Elle peut s'utiliser en temps réel ou en différé à partir d'un enregistrement - vidéo, mp3, cassette, etc. (Phaneuf, 2012).

Pour cette partie, l'enseignante s'est enregistrée au moment de réaliser ses trois planifications. L'enseignante a utilisé sa tablette iPad pour s'enregistrer. Elle a parlé espagnol pendant sa planification pédagogique.

Chaque planification a été prévue pour un cours de 55 minutes et leur enregistrement a eu lieu pendant la troisième étape de l'année scolaire 2017-2018. Les applications

qui ont été utilisées avec les iPad pour l'intervention réalisée dans le cadre de cet essai sont *Classkick*, *Recap* et *Peetch*. Nous avons aussi utilisé le site web *Playposit*.

3.4.2 Deuxième étape - Phase interactive

La deuxième étape est la mise en œuvre ou l'implantation des SAÉ avec TIC planifiées. Comme nous l'avons vu auparavant, les phases interactives peuvent faire l'objet de changements (Gvirtz & Palamidessi, 2008) comparativement à la planification prévue. Ceci pose, par conséquent, que certains ajustements puissent être apportés aux planifications au moment de les réaliser avec les élèves. Pendant la phase interactive, l'enseignante s'est guidée avec les planifications prévues (Voir Annexes K, L et M) et a tenu compte des éléments auxquels elle avait réfléchi pendant la préparation. Pendant le déroulement des SAÉ, l'enseignante a observé et a noté à l'aide d'un cahier de notes les situations qui ont attiré son attention – la réaction des élèves, les difficultés présentées, les comportements de l'enseignante, les changements qu'elle a dû réaliser pendant la réalisation des SAÉ, etc. Ces notes ont été prises pendant la phase interactive et après celle-ci à la fin de la journée d'école.

Dans la première planification (Voir Annexe K) l'enseignante a choisi trois activités dans lesquelles les élèves mettent en pratique le passé composé. Dans la première activité, les élèves doivent compléter en équipe de deux des informations manquantes à l'aide du passé composé sur les photocopies distribuées par l'enseignante. Les deux dernières activités ont comme outils d'apprentissage la tablette Ipad et l'application *Classkick*. L'application *Classkick* (Voir Annexes F et G) semble appropriée pour l'apprentissage de langues, car elle donne la possibilité de réaliser des activités variées et significatives pour les élèves qui mettent en pratique les trois compétences du PFÉQ pour l'espagnol.

Dans la deuxième planification (voir Annexe L) nous avons préparé trois activités exploitant un même outil technopédagogique. Cette fois l'application choisie a été *Recap*

(voir Annexe G). L'application *Recap* donne aux élèves la possibilité d'enregistrer de courtes vidéos auxquelles l'enseignante a accès. La première activité consistait à visionner une courte vidéo préparée par l'enseignante sur *Recap*. Dans cet enregistrement, l'enseignante présentait une situation problématique qu'elle vivait et demandait aux élèves de lui donner un conseil. Les élèves devaient s'enregistrer avec l'application *Recap*. Ensuite, les élèves devaient exposer une situation problématique et demander conseil à leurs amis. La dernière activité consistait à donner des conseils au groupe pour se préparer aux examens de fin d'année. Les trois activités ici proposées se centrent sur deux des trois compétences du PFEQ : la compréhension et l'interaction orale.

La dernière planification (voir Annexe M) mettait en pratique différents temps de verbe appris en espagnol. Le site et l'application choisis pour cette SAÉ étaient *Playposit* et *Peetch*. Le site *Playposit* donne à l'enseignant la possibilité de préparer une grande variété d'activités qui vont permettre aux élèves de mettre en pratique la compréhension de l'oral et de l'écrit. Pour commencer, les élèves devaient visionner individuellement une vidéo qui racontait l'histoire d'un détective. Pendant le visionnement, les élèves devaient répondre à des questions ou compléter les renseignements. L'histoire reste incomplète et la terminer constituait la deuxième partie du travail à réaliser. Pour cela, les élèves devaient travailler en dyade et ils devaient utiliser l'application *Peetch*. L'application *Peetch* donne la possibilité d'écrire des textes de façon collaborative, c'est-à-dire que les élèves peuvent collaborer simultanément ou à tour de rôle dans l'élaboration des textes et contribuer à leur création. Ainsi, à la suite d'une entente sur comment terminer l'histoire, la dyade procédait ensemble ou chacun son tour à l'écriture de la fin de l'histoire. Cette dernière activité se voulait un travail collaboratif.

3.4.3 Troisième étape – Retour

La troisième étape est le retour sur les planifications et la réalisation des SAÉ. L'enseignante collige et relit ses observations. Elle réfléchit à ce qui est arrivé pendant la phase interactive ; elle fait des liens et cherche à comprendre et à expliquer pourquoi les activités TIC planifiées ont fonctionné ou non. À la fin de la journée, l'enseignante compare les planifications, les verbatim et les notes prises pendant ou après les SAÉ.

3.5 Collecte, traitement et analyse des données

Pour notre intervention, nous avons eu recours à la méthode *thinking aloud*. Les planifications de trois SAÉ ont été enregistrées en appliquant cette méthode. La transcription de ces enregistrements – verbatim – a été faite sans hésitations (sans « tics » de paroles ou onomatopées) avec le programme intégré de transcription dans un ordinateur Mac. Les verbatim ont été traduits de l'espagnol vers le français par l'enseignante pour permettre leur compréhension dans la section des résultats. Nous utilisons la lettre *V* pour indiquer le mot verbatim, le numéro qui l'accompagne réfère au numéro de la planification – 1, 2 ou 3 ; la lettre *L* fait référence à la ou aux lignes du verbatim où se trouvent les citations tirées des verbatim. Ainsi, V1 : L3-5 signifie Verbatim1, Lignes 3 à 5.

Pendant la phase interactive ou mise en pratique des SAÉ, l'enseignante a observé les élèves pendant la réalisation des activités et a pris des notes quant à leur attitude face à celles-ci. À l'aide d'un cahier de notes, elle a noté les situations qui ont attiré son attention – réactions des élèves, difficultés présentées, comportements de l'enseignante, etc. – et des changements qu'elle a dû effectuer lors de la réalisation des SAÉ. Ces notes ont été prises pendant les phases interactives et après celles-ci, à la fin de la journée d'école. Le cahier de notes n'a pas de catégories fixes; il est ouvert et sert à consigner des traces de tout ce qui semble important par rapport à l'agent, le sujet, l'objet et le milieu. Également, ces notes aident l'enseignante à analyser le degré de réussite des activités technopédagogiques planifiées.

Pour compiler les résultats de notre intervention, nous élaborons deux tableaux à l'aide du modèle SOMA de Legendre et de celui de Rodríguez López en ce qui a trait à la planification pédagogique. Le tableau SOMA (Tableau 1, Annexe A) rapporte les éléments qui composent ledit modèle : Le Sujet - les caractéristiques des élèves, les préalables, la compréhension des élèves et les obstacles autant affectifs que cognitifs ; L'Objet - la finalité, les connaissances et les habilités ; Le Milieu - le temps, l'espace-classe et les ressources ; L'Agent - dirigisme (interventions de l'enseignant), la diversité des activités et les rétroactions. Le tableau de Rodríguez López (Tableau 2, Annexe B) relève 1) les décisions curriculaires - le contenu, le thème, les objectifs, 2) les décisions pédagogiques - les activités, les produits à obtenir, le rôle de l'enseignant et les stratégies d'évaluation et 3) les décisions technologiques - les besoins pédagogiques, les ressources et comment les utiliser.

Une fois ces données obtenues, nous procédons à leur analyse en comparant les réflexions et décisions prises par l'enseignante lors des planifications des SAÉ et les aspects théoriques proposés par le modèle de Legendre (SOMA) et le modèle de Rodríguez López. Nous réalisons une analyse qualitative de ces données et nous tenons compte des observations, des réflexions et des commentaires pris en note lors de la réalisation des SAÉ afin de souligner le développement des compétences ciblées dans le cadre de cet essai (CP3, CP4 et CP8). Étant donné que nous effectuons une auto-évaluation de notre processus de réflexion, nous tenons à suivre de près les aspects théoriques ci-haut mentionnés afin d'éviter tomber dans la subjectivité.

Nous avons présenté dans ce chapitre la méthodologie choisie pour notre intervention. Nous avons aussi détaillé la démarche à suivre pour la réaliser, le contexte où l'intervention a lieu, la collecte, le traitement et l'analyse des données. Le chapitre 4 présentera les résultats obtenus dans le cadre de cette intervention ainsi que leur analyse.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Le chapitre précédent a fait part de la méthodologie employée pour réaliser notre intervention et atteindre nos objectifs de travail. Dans le présent chapitre, il est question des résultats et de l'analyse de ces résultats. Tout d'abord, nous présentons l'analyse des trois planifications préparées selon les modèles de Legendre et de Rodríguez López. Ensuite, nous jetons un regard critique sur l'intervention et les apports de l'essai. Finalement, nous abordons le développement des compétences professionnelles de l'enseignante et les retombées pratiques comme suite à l'intervention réalisée.

4.1 Résultats – Réflexion pédagogique

Les données brutes obtenues lors de la planification à voix haute (*thinking aloud*) des trois planifications faisant partie de cette intervention sont présentés à la lumière du modèle SOMA (Legendre) dans le Tableau 1 (voir Annexe A), à savoir : le sujet, l'objet, le milieu et l'agent. Le Tableau 2 (voir Annexe B) présente les éléments de planification en fonction du modèle de décisions curriculaires, pédagogiques et technologiques de Rodríguez López (2012). Pour chaque planification, nous avons identifié les justifications de type curriculaires, pédagogiques et technologiques. Les décisions curriculaires réfèrent au contenu, au thème et aux objectifs. Les décisions pédagogiques comportent les activités, les produits à obtenir, le rôle de l'enseignant et les stratégies d'évaluation. Les décisions technologiques englobent les besoins pédagogiques, les ressources technologiques et comment les utiliser.

Les résultats bruts paraissant aux Tableaux 1 et 2 révèlent que, pour les trois planifications d'activités d'enseignement-apprentissage avec TIC, la grande majorité des éléments à considérer lors de la planification pédagogique selon Legendre et Rodríguez López sont présents dans la réflexion de planification de l'enseignante. Autrement dit,

tous ces éléments se trouvent dans notre pensée lorsque nous planifions et dans les trois planifications réalisées – V1, V2 et V3³ (Annexes C, D et E).

En ce qui concerne le modèle SOMA, l'élément SUJET est présent dans nos trois planifications. De fait, sont toujours considérées les caractéristiques des élèves ou du groupe au moment de planifier - nombre d'élèves, points forts ou faibles du groupe, etc. Ainsi, l'enseignante dit : « C'est un groupe assez fort et participe bien » (V1 : L1-3); « Dans ce groupe de 12 filles et 8 garçons, c'est un groupe fort » (V2 : L1-4); « C'est un groupe assez fort au niveau de la compréhension » (V3 : L1-3)⁴. Ces caractéristiques apparaissent dès le début de chaque planification. D'égale manière, autant les préalables que la compréhension des élèves sont pris en considérations lors du rappel des connaissances antérieures en vue de contextualiser et de favoriser le transfert (Lebrun, 2007). Par exemple, au moment de la reformulation des consignes par les élèves (Belioute & Martinez, 2015 ; Garcia, 2006 ; Micheau, 2006), l'enseignante dit : « Alors, pour commencer le cours je vais faire un rappel des connaissances antérieures » (V1 : L6-8, L10-12, L25-27) ; « Je vais demander qu'ensemble on révise, qu'on se rappelle de la structure du subjonctif » (V2 : L7-12, L37-38) ; « Pour m'assurer de la compréhension des consignes, je vais faire appel à la reformulation des consignes » (V3 : L35-37). De plus, le fait de prévoir les difficultés et les obstacles est présent également dans les trois planifications. Ces obstacles peuvent être de caractère pédagogique ou technologique: « La difficulté de cette activité la constituent les verbes irréguliers » (V1 : L28-30) ; « Il est possible que quelques élèves trouvent l'activité un peu difficile à cause de l'accent » (V1 : L44-45, L60-61) ; « Je devrai prévoir une activité d'extra au cas où la connexion Internet fasse défaut » (V2 : L4-6, L18-20, L64-65) ; « Un point que je dois considérer est que peut-être les élèves ont oublié l'utilisation des verbes à travailler lors des activités » (V3 : L63-67).

³ Le symbole **V** indique le verbatim; le numéro qui l'accompagne indique le numéro de la planification; la lettre **L** indique la ligne ou les lignes du verbatim où se trouvent les citations ou justifications.

⁴ Pour permettre la compréhension des verbatim, les citations ont été traduites en français.

L'élément OBJET apparaît aussi dans la réflexion pédagogique de l'enseignante. Dans chaque planification, celui-ci est mentionné dès les premières minutes ou lignes de préparation. Comme cela peut se voir dans les résultats dans les Tableaux 1 et 2 (Voir Annexes A et B) et dans les verbatim (Voir Annexes C, D et E), la finalité ou l'objectif de la séquence pédagogique est clairement indiqué : « L'objectif de cette séquence pédagogique est que les élèves pratiquent le passé composé » (V1 : L5-6, L14-15) ; « L'objectif, alors, de l'activité est que les élèves peuvent utiliser le subjonctif pour donner des conseils » (V2 : L7, L14-15) ; « L'objectif de cette séquence est la mise en pratique de tous les temps verbaux appris jusqu'à maintenant » (V3 : L8-9). Cette réflexion pédagogique rejoint les propos de Rodríguez López par rapport à l'importance de partir des objectifs que nous voulons atteindre avec les élèves et comment les atteindre avant de choisir l'outil technologique. En effet, la première décision dans notre planification est de caractère curriculaire, c'est-à-dire, que nous considérons le thème, les objectifs et les compétences.

L'AGENT, qui est le troisième élément du modèle de Legendre, est aussi un élément inclus dans les décisions pédagogiques de Rodríguez López. Dans ces décisions se retrouvent : la planification des activités (diversité), produits à obtenir, rôle de l'enseignant (dirigisme), les stratégies d'évaluation et les rétroactions. Dans les trois planifications, le rôle de l'enseignant est très bien explicité. Par exemple, et comme le montre le Tableau 1 (voir Annexe A), l'enseignante conseille les élèves, s'assure que les élèves comprennent les consignes, rappelle les tâches à faire, circule pour vérifier la tâche, donne des rétroactions, etc. Par exemple, l'enseignante planifie en disant : « Je devrais m'assurer que les élèves vérifient les structures du passé composé au moment de les écrire » (V1 : L30-33) ; « Je vais circuler dans la salle de classe pour répondre aux questions ou pour clarifier les doutes » (V2 : L59-60) ; « Au moment de circuler dans la classe, je vais leur rappeler qu'ils ont le droit de consulter le matériel ou leur signaler les fautes de concordance » (V3 : L58-62). Dans ce sens, nous pouvons dire que le rôle de l'enseignante va

être celui de guide, de conseillère, d'accompagnatrice pendant que les élèves réalisent les tâches demandées.

Par rapport au MILIEU, autant le temps prévu pour les activités que les ressources nécessaires pour les réaliser ont toujours été considérés lors des planifications. Dans chaque planification l'enseignante a estimé, d'une part, le temps nécessaire à la réalisation des activités et elle s'est assurée de rappeler aux élèves le temps qui leur resterait pour les conclure. D'autre part, l'enseignante a pris en considération la période dans laquelle la séquence allait avoir lieu : « Je pense que l'activité sera terminée en environ 15 minutes » (V1 : L21-22) ; « Je vais vérifier le temps et avertirai les élèves » (V1 : L31-32) ; « Cette planification est pour une période de l'après-midi, l'avant dernière de la journée (V2 : L5) ». Par rapport aux ressources, chaque planification spécifie quels sont les outils ou le matériel dont l'enseignante et les élèves auront besoin pour la réalisation de la SAÉ : « Les matériaux dont je vais avoir besoin lors de cette SAÉ sont : tablette Ipad, tableau, projecteur, application *Classkick*, marqueurs » (V1 : L34-36) ; « Ils ont besoin de leur tablette et l'application *Recap* » (V2 : L18-20). Toutefois, l'élément espace-classe n'a pas toujours été considéré. Des trois planifications, seulement la deuxième mentionne clairement : « Avant que les élèves commencent le travail, on leur demandera de se séparer dans le local de classe » (V2 : L54-55).

4.2 Activités technopédagogiques en enseignement de l'espagnol L3

Un des objectifs spécifiques de cette intervention était d'évaluer quelles activités technopédagogiques étaient les plus appropriées pour l'enseignement de l'espagnol L3. Les activités choisies pour cet essai ont été pensées en fonction de l'intention pédagogique de chaque séquence : utilisation des verbes au passé, mise en pratique du subjonctif et raconter des histoires en utilisant les verbes en espagnol. Ces activités sont variées et adaptées à la capacité des élèves autant sur le plan cognitif que linguistique. Les activités visent l'amélioration des connaissances et des compétences des élèves en espagnol ainsi

que le développent des compétences transversales comme la coopération, l'autonomie, la créativité et une meilleure exploitation des technologies de l'information et de la communication, tel que prescrit par le Programme de formation de l'école québécoise (MÉLS, 2004).

Dans la première planification – *El pretérito perfecto compuesto* – l'enseignante a choisi trois activités dans lesquelles les élèves mettent en pratique ce temps de verbe. Les deux dernières activités ont comme outils d'apprentissage la tablette Ipad et l'application *Classkick*. L'application *Classkick* (voir Annexes F et G) nous semble très appropriée pour l'apprentissage de langues, car elle donne la possibilité de réaliser à la fois des activités variées et significatives pour les élèves qui mettent en pratique les trois compétences du PFEQ pour l'espagnol. Dans cette planification, nous avons préparé des activités où les élèves ont pu réaliser des exercices pour pratiquer leur compréhension et leur écriture en espagnol. De plus, grâce à *Classkick* l'enseignante a pu accéder à toutes les tablettes de ses élèves et aux exercices que ses étudiants étaient en train de réaliser : « Je pourrais avoir accès à tous les écrans de leur Ipad. De cette façon, je pourrai donner des conseils, corriger, attirer leur attention, etc., de manière rapide » (V1 : L51-53). La rétroaction immédiate donnait aux élèves la possibilité de corriger rapidement leurs erreurs. L'enseignante pouvait aussi écrire des commentaires positifs sur les travaux des élèves au moment-même où les élèves les effectuaient. En plus, *Classkick* permet un contrôle sur les activités que les élèves réalisent pendant le cours évitant ainsi les fugues vers d'autres sites du Web, ce qui aide à la gestion de la classe.

Dans la deuxième planification – *El subjuntivo* – nous avons décidé d'inclure trois activités exploitant un même outil technopédagogique. Cette fois, notre choix s'est arrêté sur l'application *Recap* (voir Annexe H). *Recap* permet aux élèves d'enregistrer de courtes vidéos auxquelles l'enseignante a accès sans devoir attendre le partage par les élèves du travail effectué. De plus, l'utilisation de *Recap* limite le transfert à un seul format de vidéo : « Pour éviter d'avoir des problèmes avec les différents types de fichier ou de programme,

j'ai choisi une application qui me permet d'accéder à leurs enregistrements et ainsi limiter les formes différentes de partage et de formats » (V2 : L17-20).

Rappelons que, pour la première activité, les élèves devaient regarder et écouter une courte vidéo que nous avons enregistrée sur *Recap* et dans laquelle nous leur expliquions que nous avons un problème pour lequel nous leur demandions un conseil. Ils devaient, à leur tour, s'enregistrer pour nous faire part de leur conseil pour solutionner notre problème. Par la suite, ils devaient raconter à leur tour un problème qu'ils avaient et demander conseil à leurs amis. La dernière activité consistait à donner des conseils à leurs amis pour se préparer aux examens de fin d'année. Les trois activités ici proposées se centrent sur deux des trois compétences du PFEQ : la compréhension et l'interaction orale. Dans les activités où les élèves donnaient les conseils oralement, ils devaient utiliser les formes du subjonctif.

Une caractéristique intéressante de l'application *Recap* réside dans le fait qu'elle permet de mettre en pratique les trois compétences - même si notre choix pour réaliser ces activités était de se centrer sur les deux compétences ci-dessus mentionnées. De plus, nous nous sommes aperçue que les élèves étaient très intéressés par les différents problèmes présentés et qu'ils voulaient bien s'exprimer pour se faire comprendre. Également, le fait de s'enregistrer en parlant pendant au moins une minute, sans préparer de texte, a été un beau défi pour eux. D'ailleurs, nous avons aimé qu'ils prennent l'initiative de changer d'environnement. Par exemple, quelques-uns sont sortis dans le couloir pour se sentir plus à l'aise alors que d'autres se sont éloignés de leurs camarades au moment de s'enregistrer. La prochaine fois, nous allons mieux nous organiser pour trouver un espace plus grand pour réaliser cette activité et ainsi éviter que les élèves se sentent coincés dans la salle de classe. Un autre avantage des enregistrements est que les élèves peuvent tous parler en même temps pendant les cours sans être obligés d'attendre leur tour de parole. De plus, nous pouvons postérieurement écouter les vidéos autant de fois que nous le souhaitons et donner par écrit nos commentaires.

La dernière planification – *Contar una historia* – mettait l’accent sur la mise en pratique des différents temps de verbe appris en espagnol. Pour la réaliser, nous voulions que les élèves mettent en pratique les trois compétences visées par le PFEQ en espagnol L3 – C1, C2 et C3 – et, en plus, qu’ils collaborent dans l’élaboration du travail final. Étant donné que le site *Playposit* permet de pratiquer la compréhension de l’oral et de l’écrit et qu’il offre à l’enseignant la possibilité de préparer une grande variété d’activités mettant en pratique ces compétences, nous avons décidé de l’utiliser comme outil technopédagogique pour cette planification : « Ce site web s’appelle *Playposit*, et comme je l’ai déjà dit auparavant, il me permet de créer des activités dans lesquelles les élèves visualisent une vidéo et doivent répondre aux questions de manière immédiate » (V3 : L13-15). La variété d’activités possibles est une des raisons qui font de ce site un de nos préférés pour l’enseignement-apprentissage de l’espagnol.

La séquence proposée commençait avec le visionnement individuel d’une vidéo animée qui racontait l’histoire d’un détective. Pendant le visionnement, la vidéo arrêtait et les élèves devaient répondre aux questions, confirmer les informations, compléter les renseignements, etc. pour pouvoir continuer le visionnement. L’histoire reste inachevée et la terminer constituait la deuxième partie du travail à réaliser. La deuxième activité, demandait de changer d’application, car les élèves devaient écrire la suite de l’histoire tout en collaborant en équipe de deux. La dyade devait compléter l’histoire à tour de rôle avec l’application *Peetch* – qu’ils avaient déjà téléchargé. Avant de réaliser cette dernière activité, les élèves devaient se mettre d’accord sur comment ils voulaient que l’histoire se termine. Ceci leur donnait la chance de s’exprimer oralement en espagnol et recourait au travail collaboratif. Une fois les décisions prises, l’équipe procédait à l’écriture de la fin de l’histoire sur l’application *Peetch* (Annexes I et J). L’application *Peetch* permet le travail d’écriture individuel ou en équipe. Les élèves peuvent compléter ou écrire une histoire de façon individuelle ou de façon simultanée en équipes. *Peetch* est une de nos applications préférées parce qu’elle donne aux élèves la possibilité de développer la C3 en espagnol, mais aussi d’améliorer la C1 au moment des discussions.

Cette troisième et dernière planification comportait deux ressources technopédagogiques qui, nous croyons, se complétaient très bien. Les conclusions de l'histoire par équipe ont été très originales et nous avons pu écrire nos commentaires et les corrections à réaliser directement sur l'application avant la remise finale et la présentation en classe.

4.3 Regard critique sur l'intervention – apports de l'essai

L'objectif général de cette intervention était d'explorer les effets de la planification d'activités TIC sur ma réflexion pédagogique. En ce sens, nous nous sommes aperçue, à la suite de l'analyse des enregistrements avec la méthode *thinking aloud*, que même si les outils d'enseignement-apprentissage choisis étaient technologiques, les objectifs et l'intention pédagogique étaient restés, pour nous, prioritaires au moment de planifier. De même, le fait de penser au sujet et à ses caractéristiques ainsi qu'au temps de la période à laquelle nous enseignions étaient déterminants lors de nos choix d'activités. La comparaison et l'analyse de cette réflexion basées sur les modèles SOMA de Légendre et de décisions curriculaires, pédagogiques et technologiques de Rodríguez López nous ont permis de cerner les éléments principaux de notre réflexion pédagogique lors des planifications d'activités TIC.

Un autre des objectifs de cet essai était d'identifier quelles étaient les meilleures activités technopédagogiques à privilégier en enseignement de l'espagnol L3. Les activités que l'enseignant peut exploiter dans sa salle de classe à l'aide des outils technologiques sont nombreuses. Cependant, lors du pilotage des activités planifiées, j'ai constaté que les activités avec TIC qui ont eu un plus grand impact dans l'apprentissage de mes élèves avaient les caractéristiques suivantes :

- Elles étaient variées, dynamiques et interactives ;
- Elles éveillaient leur curiosité ;
- Elles étaient pertinentes en regard des apprentissages ;
- Elles correspondaient au niveau d'apprentissage des élèves ;

- Elles développaient leur créativité et leur autonomie ;
- Elles représentaient un défi sur le plan cognitif ;
- Elles permettaient le travail coopératif ;
- Elles donnaient aux élèves la possibilité d'avancer ou de réaliser lesdites activités à leur propre rythme ;
- Elles permettaient une rétroaction rapide de la part de l'enseignante.

4.4 Développement des compétences professionnelles de l'enseignante

Un autre de nos objectifs dans le cadre de cette intervention était de développer et d'améliorer trois des compétences professionnelles du référentiel en enseignement (MEQ, 2001). Les compétences ciblées étaient la CP3, la CP4 et la CP8.

En ce qui concerne la CP3, *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (CP3), nous avons planifié et conçu des situations d'enseignement-apprentissage tout en nous enregistrant, ce qui nous a permis de porter un regard critique et de prendre de la distance par rapport à notre pensée au moment de préparer ces SAÉ. Lors de la planification desdites séquences, nous avons pris en considération autant les caractéristiques des élèves concernés que les compétences visées. Les activités choisies par l'enseignant ciblaient les notions à apprendre ainsi que les compétences à développer par les élèves tout en leur donnant un rôle central. Une composante de cette compétence est celle de *Planifier de séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique de contenus et de la progression des apprentissages*. En ce sens, les verbatim des trois planifications, ont fait ressortir au moment de la création des SAÉ, que l'enseignante a pris en considération les connaissances antérieures et qu'elle a choisi l'ordre dans lequel les activités des séquences allaient être réalisées en tenant compte de la *Progression des apprentissages* du PFEQ. Une autre composante de cette compétence est celle d'*Anticiper les obstacles à*

l'apprentissage des contenus à faire apprendre. Par rapport à cela, dans chaque planification non seulement les obstacles possibles des aspects affectifs et cognitifs ont été considérés par l'enseignante, mais les obstacles technologiques aussi. Cependant, l'enseignante n'a pas toujours considéré l'espace-classe au moment de préparer les activités, ce qui a rendu un peu difficile la réalisation d'une d'entre elles. Finalement, l'enseignante a mis en pratique des approches didactiques variées où les activités d'enseignement-apprentissage étaient significatives et reliées à la vie courante.

Par rapport à la quatrième compétence (CP4) – *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*, il importait de bien choisir les outils à utiliser et cela en fonction du contenu, de l'intention pédagogique et des objectifs pédagogiques. Les tâches que les élèves devaient réaliser présentaient un certain défi au niveau cognitif. Pour les aider, l'enseignante a pris le temps de réactiver les connaissances, elle a demandé aux élèves de reformuler les consignes données et elle leur a donné des rétroactions. En outre, pour stimuler leur motivation, elle a choisi des activités variées et significatives pour les élèves et qui menaient au développement des compétences ciblées lors des SAÉ. Certaines de ces activités demandaient un travail d'équipe où les élèves devaient communiquer, se répartir les tâches, se consulter et collaborer, comme demandé dans la composante *Habiliter les élèves à travailler en coopération* de cette compétence. De plus, les activités choisies par l'enseignante l'ont été en fonction des élèves, de leurs forces et leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.

La dernière compétence ciblée lors de cette expérimentation était la compétence huit (CP8) *Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.* L'intégration d'outils TIC n'a pas été faite sans réflexion. Au contraire, l'enseignante a pris le temps de les découvrir, d'étudier les

possibilités de les utiliser des différentes façons et d'évaluer leur pertinence selon le contenu à enseigner. Il était important pour l'enseignante que l'outil technopédagogique choisi donne la possibilité de mettre en pratique au moins deux des trois compétences visées par le PFEQ pour l'enseignement-apprentissage des langues. Dans ce sens, au moment de planifier, l'enseignante a aussi sélectionné des applications ou des sites qui étaient faciles d'accès, qui permettaient de collaborer et qui avaient le potentiel de stimuler les élèves. De plus, ces outils ont été choisis en fonction des élèves et des caractéristiques de chaque groupe : niveau d'espagnol, âge des élèves, comportement ou dynamique du groupe, etc. Pour ce, nous disons que le rôle de l'enseignante en a été un de guide, de conseillère et d'accompagnatrice alors que les élèves réalisent les tâches demandées.

Bref, chaque une des étapes réalisées lors de cette expérimentation nous a donné l'occasion de développer et d'améliorer les trois compétences professionnelles visées dans le cadre de cet essai – la CP3, la CP4 et la CP8 – et d'atteindre ainsi un de nos objectifs.

4.5 Retombées pratiques

Par rapport aux trois planifications où nous avons eu recours à la méthode *thinking aloud* ou réfléchir à voix haute, nous devons reconnaître que, au tout début du premier enregistrement, nous nous sommes sentie mal à l'aise, car nous n'étions pas habituée à nous enregistrer. Au début de l'intervention, nous avons de la difficulté à nous enregistrer au moment de planifier, car nous n'avions jamais essayé cette méthode. Avant cette intervention, nous préparions les planifications en suivant notre instinct. Dû à ce manque d'expérience à nous enregistrer, plusieurs essais ont été nécessaires avant de pouvoir finaliser la première planification. Nous considérons que d'avoir appliqué le *thinking aloud* pendant que nous planifions nous a aidée à mieux préparer les cours suivants. En écoutant les enregistrements et en lisant les verbatim, nous avons pu nous autoévaluer et nous avons porté un regard critique sur notre façon de penser lors de nos planifications. Avant de réaliser cette intervention, nous pensions à la majorité de ces éléments de façon intuitive,

ceci dû probablement aux années d'expérience en enseignement. Grâce à cette méthode, nous nous sommes rendu compte que nous devons considérer beaucoup d'éléments au moment de planifier afin que nos séances d'enseignement-apprentissage soient mieux réussies. Dorénavant, nous allons nous attarder davantage aux transitions et à la gestion du temps des activités prévues ainsi qu'à l'espace alloué pour réaliser les activités. En effet, nous nous sommes aperçue que seulement dans la planification deux (Annexe L) il était question de l'espace à utiliser lors des activités. Depuis, nous prêtons plus d'attention à cet élément et nous essayons de mieux organiser les séquences d'enseignement pour continuer à améliorer les compétences ciblées (CP3, CP4 et CP8) en tenant compte des modèles qui nous ont servi de guides pour cette expérimentation (SOMA et Rodríguez López). À notre avis, tout enseignant devrait utiliser au moins une fois par étape la méthode *thinking aloud* comme moyen d'autoévaluation et de réflexion pédagogique.

Bien exploiter les TIC en classe est un défi pour les enseignants. Savoir les choisir l'est encore plus. En outre, travailler avec les TIC comme outils d'enseignement-apprentissage demande davantage de préparation, car l'enseignant doit essayer les outils prévus avant les élèves afin de s'assurer que tout fonctionne bien et que les élèves rencontreront le moins de problèmes possibles lors de la réalisation des activités.

En ce qui concerne la sélection des outils technopédagogiques, ils doivent être toujours choisis en fonction de l'intention pédagogique et des objectifs fixés par l'enseignant. Cependant, non seulement devons-nous considérer ces éléments au moment de faire nos choix, mais aussi penser à qui ces activités sont destinées, à quel moment de la journée nous pensons les mettre en pratique et si elles conviennent à notre façon d'enseigner. Bref, le bon fonctionnement des SAE avec TIC dépendra du type d'enseignant et du groupe d'élèves. À notre avis, les TIC ne sont pas la panacée espérée par beaucoup d'enseignants et de spécialistes en pédagogie. Il demeure toutefois qu'elles sont un des outils pédagogiques les plus polyvalents des dernières décennies et qu'elles méritent que l'on s'y intéresse et les intègre dans les classes de L2 et L3.

Le but ultime de toute activité – incluant les activités TIC – est de rendre accessible et de faciliter l'apprentissage. En ce sens, nous devons en tant qu'enseignants être flexibles et ouverts à utiliser divers types d'outils d'enseignement- apprentissage. Nous devons aussi être prêts à explorer des espaces de travail variés, à alterner les formes de travail utilisées en classe (individuel, en équipes, en grand groupe) et, si possible, à varier les horaires afin de stimuler nos élèves.

CHAPITRE 5

CONCLUSION

Le chapitre précédent a présenté les résultats obtenus et leur analyse. Dans ce dernier chapitre, nous exposons les conclusions de notre intervention. Premièrement, nous présentons un court résumé des objectifs et des étapes de notre intervention. Ensuite, nous abordons les améliorations à apporter et les limites de notre intervention.

5.1 Résumé de l'intervention

Comme mentionné précédemment, cet essai se situe dans une démarche de développement professionnel et de résolution de problème. Les objectifs de cet essai étaient d'explorer les effets de la planification d'activités TIC sur notre réflexion pédagogique didactique. Il s'agissait plus spécifiquement de :

- 1) Planifier des activités intégrant les TIC en espagnol L3 ;
- 2) Cerner les principaux éléments de la réflexion pédagogique de planification de l'enseignante ;
- 3) Identifier les caractéristiques des activités technopédagogiques à privilégier en enseignement de l'espagnol L3.

Le cadre de référence sous-tendant ce travail s'inspire des travaux de Legendre (2005) et de ceux de Rodríguez López (2012). Nous avons préparé trois planifications à voix haute dans lesquelles nous avons intégré des activités qui avaient comme ressources pédagogiques des TIC. Pendant les séances pédagogiques, l'enseignante a observé les réactions et comportements de ses élèves face aux activités proposées et elle a pris note des éléments marquants. Pendant et à la fin de chaque SAÉ, elle analysait la planification qu'elle avait préparée pour comparer ce qui avait été planifié et ce qui avait été vécu dans la classe. La méthode *thinking aloud*, ou réfléchir à voix haute, nous a permis de mieux

planifier les SAÉ et de mieux les piloter, car il existe un effet mutuel entre les deux. En effet, la mise en pratique des SAÉ donne de l'expérience et un vécu qui permettent d'améliorer les prochaines planifications. Par ailleurs, en essayant différents outils, l'enseignante est devenue mieux outillée et son jugement meilleur par rapport au choix d'outils technopédagogiques à faire. Expérimenter les TIC dans des contextes variés lui a permis d'analyser leur potentiel, leur pertinence et leur utilité en cours de L3.

5.2 Amélioration de l'intervention

Étant donné l'horaire restreint des cours d'espagnol à mon école, je crois qu'il aurait été mieux de créer des SAÉ qui se déroulent sur plus d'une période et de réduire le nombre d'activités TIC afin d'allouer plus de temps pour effectuer celles-ci. Cela aurait permis aux élèves de réaliser les activités TIC avec plus de calme. Par exemple, dans la planification 3 (Annexe M), au moment de finaliser l'histoire, j'aurais pu donner plus de temps et expliquer aux élèves qu'ils avaient deux périodes, au lieu d'une seule, pour finaliser l'histoire.

Les activités dédiées aux enregistrements avec *Recap* (Voir Annexe L) méritent d'être réalisées dans un plus grand local. Ceci donnerait aux élèves la possibilité de s'enregistrer sans problèmes de son ou d'inconfort.

5.3 Limites

Nous avons déjà mentionné les avantages d'utiliser la méthode *thinking aloud*. Si nous devons mentionner une contrainte à cette méthode, c'est peut-être le fait d'être une méthode employée en solitaire. Au moment de l'utiliser, l'enseignant ne reçoit pas d'apports de ses collègues, comme cela pourrait être le cas dans une salle d'enseignants, puisqu'il se trouve seul face à sa réflexion pédagogique. Nonobstant, la méthode *thinking aloud* a constitué un excellent outil de développement professionnel pour l'amélioration de nos CP3 et CP4.

Le bon fonctionnement d'une SAÉ avec TIC dépend du type d'enseignant et du groupe d'élèves. Les SAÉ planifiées lors de cette expérimentation ont été choisies par moi et pour mes élèves. Le choix des applications et des sites web pour réaliser cette intervention a été fait en fonction de la maîtrise de ces outils technologiques par nos élèves et de leurs intérêts. Autrement dit, il se pourrait que les activités présentées dans le cadre de notre intervention ne fonctionnent pas pour d'autres groupes d'élèves ou pour d'autres enseignants. Le nombre d'élèves par groupe ainsi que la possession d'une tablette personnelle ont fait partie des éléments obligatoires à considérer lors de nos choix ; ces éléments peuvent constituer des facteurs limitatifs lors de la sélection des outils et d'activités TIC. Comme les groupes n'étaient pas trop nombreux, nous pouvions mieux gérer la classe pendant la réalisation des activités. En outre, si les élèves possèdent leur propre tablette, cela facilite l'organisation de la classe et la gestion du temps pour réaliser les activités.

Pour conclure, cette intervention m'a permis, d'une part, de mieux préparer mes séances d'enseignement-apprentissage grâce à la réflexion pédagogique à voix haute lors de mes planifications. La réflexion à voix haute m'a donné la possibilité de m'auto-évaluer et de m'autocorriger. Grâce aux lectures effectuées pour mon intervention, à l'application des modèles de Legendre et de Rodríguez López, j'ai été plus rigoureuse et cohérente au moment de planifier mes SAÉ et de choisir les outils technologiques pour les activités TIC planifiées. D'autre part, cette intervention m'a aidée à développer et à améliorer les compétences professionnelles visées dans le cadre de ce travail.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Arrarte, G. (2011). La Red en la didáctica del español: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. España. <http://urlz.fr/6Si6>
- Becta Review. (2005). *Evidence on the progress of ICT in education*. <http://urlz.fr/6Sih>
- Belioute, S., & Martinez, E. (2015). *Les enjeux de la consigne*. <https://bit.ly/2MtTkLC>
- Bouhon, M., De Kesel, M., Dufays, J., & Plumet, J. (2013). Cadrage. Préparer, planifier : une question clé pour la recherche et pour la formation en didactique des disciplines. Dans Bouhon, M., De Kesel, M., Dufays, J., & Plumet, J. (Éds), *La planification des apprentissages (9-12)*. <http://books.openedition.org/pucl/2170>
- Clark, C. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/>
- Clark, R. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of Educational Research*. 53, 445-459. Récupéré de: <http://urlz.fr/6Sic>
- Cleary, C., Akkari, A., & Corti, D. (2008). L'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 7, 29-49.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. 72, 17-40. Récupéré de: <http://urlz.fr/6Si7>
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2000). *Éducation et nouvelles technologies*. Rapport annuel 1999- 2000. CSÉ. Québec. QC. <http://urlz.fr/6Si9>
- Contreras, N. (2008). *La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del español como Lengua Extranjera (ELE)*. <http://urlz.fr/6TVn>
- Crossley, K., & L. Green. (1985) *Le design des didacticiels*. Paris : Éditions ACL.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies: Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec. Récupéré de <http://urlz.fr/6TVk>

- Dumouchel, G., & Karsenti, T. (2013). Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête. *Éducation et francophonie*, 41(1), 7-29. <http://id.erudit.org/iderudit/1015057ar>
- Ericsson, K., & Simon, H. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Feldman, D. (2011). *Enseñanza y Tic. Conférence vidéo sur les TIC et l'enseignement*. Disponible sur le site web de El Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba. <http://urlz.fr/6ShN>
- Garcia, R. (2006). *La consigne : comment aider les élèves à mieux la comprendre*. IUFM de l'Académie de Montpellier. <http://urlz.fr/6T8z>
- Gauthier, C., Desbiens, J., & Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Sainte-Foy, Québec, QC : Presses universitaires de Laval. <http://banq.pretnume.ricque.ca/resources/58e520902357944c006bddd9>
- Gouvernement du Manitoba. (2007). *Enseignement et apprentissage de la langue et culture espagnoles. Langue et culture espagnoles de la 9e année à la 12e année*. Programme d'études : document de mise en œuvre. <http://urlz.fr/6ShV>
- Gouvernement du Québec. (1994). *Préparer les jeunes au 21ème siècle*. Récupéré de <http://www.collegeahuntsic.qc.ca/sites/default/files/public/documents/archives-paul-inchauspe/67-rapport-sur-profils-formation-primaire-secondaire.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2016). *Consultation publique 2016. La planification de l'immigration au Québec pour la période 2017-2019. Recueil de statistiques sur l'immigration et la diversité au Québec*. Québec. <http://urlz.fr/6Sid>
- Guay, M.H., & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation étapes et approches*. Québec, QC : ERPI.
- Gudiño, P., & Bouchard, P. (1997). Pour le Canada et le Québec. Des marchés à développer sur tout le continent. *FORCES*. Repéré à : <http://www.copa.qc.ca/fra/assemblee/1997/Forces/article6.html>
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2008). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique. <http://www.unter.org.ar/imagenes/10062.pdf>
- Harvey, R. (2014, 23 août). Une tendance « irréversible ». *Le Devoir*. <http://urlz.fr/6Sif>

- Hernández, L., Muñoz L. (2012). Usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en un proceso formal de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica. *Zona próxima*, 16, 2-13. Récupéré de: <http://urlz.fr/6ShY>
- Huot, D., & Lemonnier, F. (2010). *TIC et apprentissage des langues*. <https://gerflint.fr/Base/Monde7/huot.pdf>
- Instituto Cervantes. (2015). *Anuario. El español en el mundo. España*. <http://urlz.fr/6ShZ>
- Karsenti T., Meunier, H., Raby C., & Villeneuve S. (2012). Les futurs enseignants du Québec sont-ils technocompétents? Une analyse de la compétence professionnelle à intégrer les TIC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9, (1-2), 78-89. <http://urlz.fr/6Si4>
- Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis : résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*. Montréal, QC : CRIFPE. <http://urlz.fr/6Si2>
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. La motivation, un moteur dans l'apprentissages des langues. *Cahiers de l'APLIUT*, 24, 2. <https://apliut.revues.org/2866>
- Koulayan, N. (2015). *L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères (LE) à l'ère du digital Plus-value cognitive ou redondance en terme d'innovation didactique ? De quelques éléments de réponse*. <http://urlz.fr/6Sig>
- Kumar, S., & Tammelin, M. (2008). *Integrar las TICS en la enseñanza /aprendizaje de segundas lenguas*. <http://urlz.fr/6Si3>
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* <http://urlz.fr/6ShF>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Québec, QC : Guérin.
- Lepage, N. (2017, 12 janvier). 4 facteurs qui agissent sur la motivation en lien avec les TIC. *École branchée* <http://urlz.fr/6U5r>
- MÉLS. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- MÉLS. (2004). *Compétences transversales. Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- MÉLS. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- MÉLS. (2007). *Programme d'espagnol langue tierce*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- MÉLS. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Espagnol, langue tierce*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Micheau, C. (2006). *Comment favoriser la compréhension des consignes en cycle 2*. <http://sylviecastaing.chez.com/consignesmem.pdf>
- OCDE. (2016). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2016*. http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-fr.
- Phaneuf, M. (2012). *La réflexion à voix haute, complément ou substitut de la démarche de soins ?* <http://urlz.fr/6ShK>
- RESCOL. (1999, automne). Revue à l'intention des enseignants. Industrie Canada. TEACH magazine. <http://urlz.fr/6SHs>
- Réseau veille tourisme. (RVT). (2011). *Habitudes générales de voyages des québécois*. <http://urlz.fr/6ShD>
- Rodríguez E., L. (2009) La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7(13), 1-13. Récupéré de: <http://urlz.fr/7nYP>
- Rodríguez López, M. (2012). Cómo planificar actividades TIC de manera eficiente. *Digitaula*. <http://urlz.fr/6ShJ>
- Russell, T. (1999). *The No Significant Difference Phenomenon*. <http://www.nosignificantdifference.org/>
- Santos Muñoz, A. (2011). La interacción oral en los cursos de español en línea. Análisis de una experiencia de aula. *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera*. <http://urlz.fr/6SHz>
- Someren, M., Barnard, Y., & Sandberg, J. (1994). *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic Press. <http://urlz.fr/6ShI>
- Starc, M., & Benedetti, L. (2014). *La utilización de las TIC en la clase de español lengua extranjera*. <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/starcbenedetti.pdf>
- Tochon, F. (2013). Planification ouverte de l'enseignement dans une approche profonde de l'apprentissage. Dans De Kesel, M., Bouhon, M., Dufays, J., & Plumet, J.

(dir.) *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

Wanlin, P., & Bodeux, C. (2007). Les processus de pensée des enseignants durant planification et l'implémentation de leur enseignement. *Journal of Educational Measurement and Applied Cognitive Sciences*, 1, 1. http://admee2012.uni.lu/pdf2006A14_2.pdf

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*. DOI : 10.4000/rfp.1294

Yagüe, A. (2004). El cederrón en la enseñanza del ELE: entre la realidad y el deseo. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, 1, 1. <http://www.tdx.cat/handle/10803/84150>

ANNEXE A :

Planification de SAE avec TIC selon le modèle SOMA

TABLEAU 1
Planifications de SAE avec TIC selon SOMA (Legendre)

| SAE | SUJET | OBJET | AGENT | MILIEU |
|--|---|--|---|--|
| <p align="center">1 Le passé composé V1</p> | <p>Caractéristiques élèves – Esta planificación es para estudiantes de secundaria 3; son 20 chicas y 6 chicos; Grupo bastante fuerte y participan bien (L1-3) Préalables – ya hemos visto esta teoría; hemos practicado algunos ejercicios para habituarse a esta forma verbal (L 6-8) Compréhension élèves - hemos practicado algunos ejercicios para habituarse a esta forma verbal (L 6-8) Obstacles – La dificultad de esta actividad la constituyen los verbos irregulares (L28-30); Es posible que algunos alumnos encuentren la actividad un poco difícil debido al acento (L44-45); Es probable que los estudiantes no tengan tiempo para terminar la actividad (L60-61)</p> | <p>Finalité – El objetivo de esta secuencia pedagógica es que los estudiantes practiquen el pretérito perfecto compuesto (L5-6) Vamos a poner en práctica el pretérito perfecto (L14-15) Connaissances et habilités – Ya hemos practicado con ejercicios gramaticales (L4-8) Plan d'études – Vamos a poner en práctica el pretérito perfecto compuesto y las tres competencias (L13-15)</p> | <p>Dirigisme – Voy a hacer un llamado a los conocimientos anteriores(L10-12); Voy a asegurarme que los estudiantes comprender las consignas, recurriré a la reformulación (L25-27); Tendré que asegurarme de que los estudiantes verifican la estructura al escribir (L30-33); Aconsejaré a los estudiantes que lo escuchen tantas veces como sea necesario (L46-47); Se les recuerda que deben terminar el texto para el próximo curso (L63-64) Diversité – La primera actividad es de carácter oral, es una interacción en equipos de dos (L16-18); Para la actividad siguiente necesitan su iPad (L34); La actividad consiste de dos partes, la primera escuchar el audio, la segunda completar el texto escrito(L39-44); la tercera consiste en escribir un texto utilizando <i>Classkick</i> (L56-59) Rétroactions – De esta manera podré dar consejos, corregir, llamar la atención, de manera rápida (L52-53)</p> | <p>Temps – Pienso que la actividad será terminada en alrededor de 15 minutos (L21-22); Verificaré el tiempo y avisaré a los estudiantes (L31-32); Esta actividad debería de tomar alrededor de 20 minutos (L47-48); El tiempo acordado para esta actividad es de 20 minutos (L59-60) Espace – classe – no mencionado Ressources - Necesitarán trabajar con su iPad y la aplicación <i>Classkick</i> (L34-36); Los materiales que voy a utilizar para esta situación de enseñanza aprendizaje son: tableta, pizarra, proyector, aplicación <i>Classkick</i>, rotuladores(L66-69)</p> |
| <p align="center">2 Le subjonctif V2</p> | <p>Caractéristiques élèves –</p> | <p>Finalité – Esta secuencia está dedicada a la práctica</p> | <p>Dirigisme – Les pediré que entre todos recordemos la estructura del sub-</p> | <p>Temps – Esta planificación es para un periodo de la tarde, el penúltimo de la</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | <p>Para un grupo de secundaria 4, bastante fuerte, nivel de español bastante bueno, 12 chicas y 8 chicos (L1-4)</p> <p>Préalables – Hemos trabajado este tiempo verbal desde hace tres semanas. Hemos visto su estructura (L7-10)</p> <p>Compréhension élèves – Debido a que los estudiantes ya tienen un buen nivel de comprensión (L11-12)</p> <p>Obstacles – Esta planificación es para el penúltimo periodo por la tarde. Debido a esto, la planificación deberá contener actividades diferentes, estimulantes (L4-6); Para evitar tener problemas con el tipo de fichero o de programa, elegí una aplicación que permite tener acceso sus grabaciones (L18-20); tendré que prever una actividad extra...en el caso que la conexión internet no funcione (L64-65)</p> | <p>del subjuntivo (L7); El objetivo entonces de la actividad es que los estudiantes puedan utilizar el subjuntivo para dar consejos (L14-15)</p> <p>Connaissances et habilités – Hemos trabajado este tiempo verbal, hemos visto su estructura y también algunos de sus usos (L7-9)</p> <p>Plan d'études – Que puedan utilizar el subjuntivo para dar consejos de manera oral (L14-15)</p> | <p>subjuntivo (L32-39); Durante la actividad, circularé en la clase para responder a las preguntas o aclarar dudas (L59-60)</p> <p>Diversité – Como quiero utilizar estrategias de aprendizaje diferentes he pensado en recurrir a las TIC (L12-13); Para ello decidí emplear una grabación en video (L17-18); en el primer ejercicio aparece el video de la profesora (L42-44); Una vez terminado este ejercicio, los estudiantes deben grabarse explicando un problema que tienen y dar consejos a sus compañeros (L48-49)</p> <p>Rétroactions – Circularé en la clase para responder a las preguntas o aclarar dudas (L59-60)</p> | <p>tarde (L5); deben hablar durante al menos un minuto (L47); Es probable que algunos estudiantes no logren terminar la actividad (L57-58)</p> <p>Espace – classe – Antes de que los estudiantes comiencen el trabajo, se les pedirá separarse en el local de clase (L54-55)</p> <p>Ressources – Necesitan el Ipad y la aplicación <i>Recap</i> (L18, 20); Los estudiantes tienen derecho a su material, diccionario, notas de clase. Ipad, pizarra, rotuladores, proyector (L61-67)</p> |
| <p>3</p> <p>Raconter une histoire</p> <p>V3</p> | <p>Caractéristiques élèves – Esta planificación está dirigida a estudiantes de secundaria 4. Grupo bastante fuerte (L1-4)</p> <p>Préalables – la puesta en práctica de todos los tiempos verbales aprendidos (L8-9)</p> <p>Compréhension élèves – Pienso que es un grupo bastante fuerte al nivel de la comprensión (L3); la puesta en práctica de todos los</p> | <p>Finalité – El objetivo de esta secuencia es la puesta en práctica de todos los tiempos verbales aprendidos hasta ahora (L8-9)</p> <p>Connaissances et habilités – la puesta en práctica de todos los tiempos verbales aprendidos (L8-9)</p> <p>Plan d'études – Me gustaría que además de practicar la</p> | <p>Dirigisme – Voy a recurrir a la reformulación de las consignas (L35-36); voy a circular para asegurarme de que todos comprenden lo que tienen que hacer (L59)</p> <p>Diversité – En esta secuencia pienso implementar dos actividades, una individual y otra en equipos. Quisiera que colaboraran (L4-7); la idea es que los estudiantes visualicen el video,</p> | <p>Temps – El periodo es el cuarto antes de la comida (L1-2); Una vez terminada la primera actividad, que debería tomar alrededor de 20 minutos (L49); Esta segunda actividad debería de tomar todo el resto del periodo (L56-57)</p> <p>Espace – classe – no se menciona</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | <p>tiempos verbales aprendidos (L11-12)</p> <p>Obstacles – que pusieran en práctica la competencia tres (L4-5); Creo que un punto que tengo que considerar es que los estudiantes tal vez habrán olvidado los usos de algunos de los verbos que están trabajando (L63-67); En el caso de problema con la conexión y que no podamos realizar la actividad, grabaré el video (L68-71)</p> | <p>comprensión oral pusieran en práctica la competencia tres que es la escritura (L3-7); Explicaré que durante la secuencia se requiere poner en práctica las tres competencias en español (L28-30); esta actividad permitirá la corrección entre pares al mismo tiempo que desarrolla la interacción oral en español así que la colaboración (L46-48)</p> | <p>respondan a las preguntas, seleccionen verdadero o falso, completen frases, etc. (L11-15); Para realizar la parte dos, es decir la escritura, los estudiantes utilizarán una aplicación llamada <i>Peetch</i> (L18-20)</p> <p>Rétroactions – cuando voy a circular trataré de recordarles que tienen derecho a su material o señalar donde haya un problema de concordancia (L58-62)</p> | <p>Ressources – Tableta Ipad; sitio <i>Playposit</i> (L9-15) ; application <i>Peetch</i> (L18-20) ; diccionarios, notas de clase (L44-46) ; proyector, crayones, un ordenador, tableta, audífonos (L72-74)</p> |
|--|--|--|--|---|

Légende :

V : Verbatim

L : Ligne

ANNEXE B :

Planification pédagogique selon le modèle de Rodríguez López

TABLEAU 2
Planification Pédagogique (Modèle de Rodríguez López)



| SAE | DÉCISIONS CURRICULAIRES | DÉCISIONS PÉDAGOGIQUES | DÉCISIONS TECHNOLOGIQUES |
|-----|---|---|--|
| 1 | <p><i>El pretérito perfecto compuesto</i> L'objectif de cette séquence pédagogique est que les élèves mettent en pratique le passé composé en espagnol (L5-9)</p> | <p>Activités : 1) Oral sans TIC ; 2) Auditive – écrite avec TIC ; 3) Écrite – avec TIC Produits à obtenir : 1) Compléter les informations manquantes au passé composé. 2) Écouter et compléter les informations manquantes au passé composé. 3) Écriture d'un court texte au passé composé Rôle de l'enseignant : Rappel de connaissances ; donner les consignes ; reformuler la tâche ; utiliser l'application pour la rétroaction immédiate ; donner de la rétroaction. Stratégies d'évaluation : individuelle ; immédiate ; avec un délai.</p> | <p>Besoin pédagogique : Pour les activités 2 et 3 : Permet de travailler en même temps la compétence 2 (compréhension de l'oral) et 3 (écriture) en espagnol. Quelles ressources : Ipad, écouteurs, Application <i>Classkick</i> Comment les utiliser Ipad et écouteurs : permettent l'écoute de l'enregistrement de manière individuelle et l'écriture avec accès au dictionnaire et autres matériels. Application <i>Classkick</i> : permet d'écouter, d'écrire – de réaliser les différentes tâches préparées par l'enseignante ; offre la possibilité de donner une rétroaction immédiate pendant que les élèves travaillent.</p> |
| 2 | <p><i>El subjuntivo</i> Cette séquence est dédiée à la pratique du subjonctif; L'objectif est que les élèves puissent utiliser le subjonctif pour donner des conseils. (L7-11 ; 14-15)</p> | <p>Activités : 1) Auditive avec TIC ; 2) orale avec TIC Produits à obtenir : 1 et 2 : Écouter le problème, donner des conseils ; présenter un problème – donner des conseils. Rôle de l'enseignant : Rappel de connaissances ; donner les consignes ; reformuler la tâche ; donner de la rétroaction ; répondre aux questions ; s'assurer du bon fonctionnement des ressources – Apps Stratégies d'évaluation : écouter les enregistrements et les commenter ; si les élèves ont oublié d'utiliser les formes dues, ils doivent recommencer l'enregistrement.</p> | <p>Besoin pédagogique : Tous les élèves peuvent accéder à l'enregistrement de façon individuelle et le réécouter autant des fois qu'ils le veulent. Tous les élèves peuvent s'exprimer en espagnol pendant le cours en mettant en pratique les verbes au subjonctif. Quelles ressources : Ipad, écouteurs, application <i>Recap</i> Comment les utiliser : Les élèves accèdent à l'application <i>Recap</i> pour écouter le problème de l'enseignante et pour lui donner des conseils en s'enregistrant.</p> |
| 3 | <p><i>Tiempos verbales varios – Raconter une histoire</i> L'objectif de cette séquence est la mise en pratique de tous les</p> | <p>Activités : 1) Compréhension de l'oral – avec TIC ; 2) écriture – avec TIC ; 3) discussion en équipes ; 4 compléter l'histoire-écriture-avec TIC</p> | <p>Besoin pédagogique : Mettre en pratique les différentes formes verbales apprises en espagnol. Possibilité de mettre en pratique les trois compétences en travaillant la même séquence.</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>temps verbaux appris jusqu'à maintenant. (L6-9)</p> | <p>Produits à obtenir : 1 et 2) Compléter les exercices au moment d'écouter l'histoire ; 3) Discussion en dyades pour compléter l'histoire ; 4) Compléter l'histoire de manière écrite, en collaboration.</p> <p>Rôle de l'enseignant : Rappel de connaissances ; donner les consignes ; reformuler la tâche ; donner de la rétroaction ; répondre aux questions ; s'assurer du bon fonctionnement des ressources – Apps ; circuler pour s'assurer de l'utilisation de l'espagnol pendant les discussions.</p> <p>Stratégies d'évaluation : Vérifier les réponses sur le site <i>Playposit</i> ; écouter les discussions pour terminer l'histoire ; lire les conclusions de l'histoire par équipe.</p> | <p>Quelles ressources : Ipad, écouteurs, site <i>Playposit</i> et application <i>Peetch</i>.</p> <p>Comment les utiliser : Les élèves accèdent au site <i>Playposit</i> et écoutent l'histoire. En même temps, ils doivent répondre aux questions et compléter les informations demandées pendant le visionnement de l'histoire. Une fois cette activité terminée, ils doivent se consulter pour conclure l'histoire. Ils utilisent l'application <i>Peetch</i> pour écrire de manière collaborative la fin de l'histoire.</p> |
|--|--|---|--|

ANNEXE C

VERBATIM 1

PLANIFICATION: 1 Le passé composé – El pretérito perfecto compuesto

DATE : 29/1/2017

GROUPE : 3^{ème} secondaire

Nombre d'élèves : 26 filles : 20 garçons : 6 âge : 14-15 Période : 4^{ème}

1 Esta planificación es para estudiantes de secundaria tres. El grupo es de español opcional.
 2 Son 26 estudiantes, 20 chicas y seis (6) chicos. Es un grupo bastante fuerte, yo considero
 3 que participan bastante. En esta planificación yo quiero integrar los TIC, específicamente
 4 quiero integrar la tableta con una aplicación que se llama *classkick*. Esta aplicación ya ha
 5 sido utilizada por mis estudiantes anteriormente. El objetivo de esta secuencia pedagó-
 6 gica es que los estudiantes practiquen el pretérito perfecto compuesto. Nosotros ya hemos
 7 visto la teoría y también hemos practicado algunos ejercicios gramaticales para habituarse
 8 a la estructura de este tiempo verbal. Yo quisiera ahora que practiquen de manera oral
 9 también al escrito y la comprensión. Entonces para comenzar el curso voy hacer un lla-
 10 mado a los conocimientos anteriores, haciendo preguntas al azar sobre la teoría vista an-
 11 teriormente. A medida que los estudiantes responden, voy a escribir la estructura del pre-
 12 térito perfecto compuesto en la pizarra. Una vez esta etapa terminada, voy a explicar en
 13 qué consiste el curso del día. Explicaré que vamos a poner en práctica el pretérito per-
 14 fecto compuesto utilizando diferentes tipos de ejercicios para poner en práctica las tres
 15 competencias: la oral, la escrita y la comprensión.
 16 Entonces para comenzar, la primera actividad es una actividad de carácter oral, es una in-
 17 teracción en equipos de dos; el objetivo es de completar la información que les hace falta.
 18 Cada día tiene dos fotocopias diferentes en la cuales hace falta información. Para com-
 19 pletar la información, los estudiantes deben preguntar a sus compañeros utilizando los
 20 verbos en pretérito perfecto compuesto. Al hacer la pregunta y al responder los estudian-
 21 tes deben utilizar este tiempo verbal. Pienso que la actividad será terminada en alrededor
 22 de 15 minutos. Una vez que los equipos terminaron de completar la información, deben
 23 entregar las fotocopias a la profesora. Esta sería la primera actividad con una pequeña re-
 24 visión oral. Los estudiantes tendrán derecho a su material para realizar la actividad y con-
 25 sultar sus notas de clase. Antes de comenzar la actividad voy a asegurarme de que los es-
 26 tudiantes comprenden en qué consiste la actividad; para ello utilizaré la reformulación de
 27 la tarea es decir preguntar a un estudiante al azar lo que comprendió de las consignas da-
 28 das. La dificultad de esta actividad la constituyen los verbos irregulares, es decir los parti-
 29 cipios irregulares. Tendré que asegurarme de que los estudiantes verifican la estructura al
 30 escribir y al dar la respuesta oralmente. Durante la actividad voy a circular para asegu-
 31 rarme de que el trabajo está bien hecho. Verificaré el tiempo y avisaré a los estudiantes
 32 para que calculen su tiempo, el tiempo que les queda para realizar la actividad.
 33 Para la actividad siguiente, los estudiantes necesitarán **trabajar con su iPad**. Antes de
 34 comenzar, recordaré el reglamento de utilización del iPad. Trabajaremos con una aplica-
 35 ción que los estudiantes conocen (*Classkick*) y para la cual necesitan un código de ac-
 36 ceso. Antes que los estudiantes ingresen su código de acceso, explicaré en qué consiste la
 37 actividad. Para ello, proyectaré en la pizarra interactiva la pantalla de mi iPad. Explicaré

38 que la actividad consiste de dos partes: la primera es escuchar un audio en el cual un pro-
39 fesor va a hablar de su día utilizando verbos en pretérito perfecto compuesto. A continua-
40 ción, en la segunda los estudiantes deben completar el texto escrito por el profesor en el
41 cual hacen falta los verbos en pasado. Para completar texto, los alumnos deben escuchar
42 el audio de nuevo. Aquí la idea es de poner en práctica tanto la competencia de la com-
43 prensión oral como la escritura. Es posible que algunos estudiantes encuentren la activi-
44 dad un poco difícil debido al acento del personaje que explica su día. Debido a esto,
45 aconsejaré a los estudiantes que lo escuchen cuantas veces sea necesario. También voy a
46 circular en la clase para responder a las preguntas o aclarar dudas. Esta actividad debería
47 de tomar alrededor de 20 minutos. De igual manera, recurriré a la reformulación de la ta-
48 rea para asegurarme de que los estudiantes comprenden las consignas. Una vez que dé el
49 código de acceso, lo escribiré en la pizarra. Cuando los estudiantes entren en la actividad,
50 podré tener acceso a todas las pantallas de sus iPads. De esta manera, podré dar consejos,
51 corregir, llamar la atención, etc. de manera rápida escribiendo en mi iPad pero que ellos
52 verán de manera instantánea. Aquí tendré que prever problemas de tipo técnico como la
53 conexión a Internet o problemas con la aplicación.

54 La tercera y última actividad se realizará en la misma aplicación *Classkick*, y consiste en
55 escribir un texto de alrededor de 80 palabras para explicar lo que el estudiante ha hecho
56 antes de ir a clase de español. Para ello, deben utilizar el pretérito perfecto compuesto al
57 menos 10 veces y utilizar cinco participios irregulares. El tiempo acordado para esta acti-
58 vidad es de 20 minutos. Es probable que los estudiantes no tengan tiempo para terminar
59 la actividad entonces se dará para terminar en la casa. Esto se explicará en el momento
60 de dar las consignas. Se recurre de nuevo a la reformulación de las consignas.

61 Para terminar, se concluye el curso recordando lo visto en clase, haciendo preguntas a los
62 estudiantes al azar. También se les recuerda que deben terminar el texto para el próximo
63 curso. Despedida de los alumnos.

64 Los materiales que voy a utilizar para esta situación de enseñanza aprendizaje son: tableta
65 iPad, pizarra interactiva, rotuladores, notas de clase, aplicación *Classkick*, fotocopias, bo-
66 rrador, proyector.

67 Tanto las fotocopias como los ejercicios en *Classkick* son preparados con antelación. Las
68 actividades en el iPad deben ser probadas para verificar su efectividad.

69 Yo preveo fotocopias con ejercicio extras en caso que tengamos problemas con la cone-
70 xión o con la aplicación. También en caso de ausencias prever los ejercicios en equipos
71 de tres.

ANNEXE D

VERBATIM 2

PLANIFICATION : 2 Le subjonctif – El subjuntivo

DATE : 1/3/2017

GROUPE : 4^{ème} secondaire

Nombre d'élèves : 20 filles : 12 garçons : 8 âge : 15-16 Période : 6^{ème}

1 Esta planificación es para el grupo de cuarto de secundaria. Es un grupo bastante fuerte
 2 en lo que se refiere a la comprensión oral y escrita. Está compuesto de 20 estudiantes, 12
 3 chicas y ocho (8) chicos. Los estudiantes de este grupo ya han tomado el curso opcional
 4 en secundaria tres, por lo tanto, su nivel de español es muy bueno. Esta planificación es
 5 para un periodo por la tarde, el penúltimo de la tarde. Debido a esto, la planificación de-
 6 berá contener actividades diferentes, estimulantes e interesantes.

7 Esta secuencia estará dedicada a la práctica del subjuntivo. Hemos trabajado este tiempo
 8 verbal desde hace tres semanas. Hemos visto su estructura y también algunos de sus usos.
 9 Por ejemplo, con expresiones impersonales y para expresar deseos. En el último periodo
 10 introduce las expresiones para dar consejos. Durante este periodo vamos a practicar el
 11 subjuntivo con dichas expresiones. Debido a que los estudiantes tienen ya un buen nivel
 12 de comprensión quisiera que practicasen un poco más la competencia oral. Como quiero
 13 utilizar estrategias de aprendizaje diferentes he pensado en recurrir a las TIC.

14 El objetivo entonces de la actividad es que los estudiantes puedan utilizar el subjuntivo
 15 para dar consejos de manera oral. También, con el objetivo de reutilizar esta actividad
 16 posteriormente, me gustaría que los estudiantes presentaran un problema que viven o que
 17 tienen. Para ello decidí utilizar una grabación en video. Como los estudiantes poseen to-
 18 dos un **Ipad**, podrían grabarse directamente en su tableta. Para evitar tener problemas con
 19 el tipo de fichero o de programa, elegí una aplicación que me permite tener acceso a sus
 20 grabaciones y así limitar los diferentes formatos. Esta aplicación se llama **Recap** y da la
 21 posibilidad de grabar pequeños videos que van de 1 segundo a 5 minutos de grabación.
 22 Todos los estudiantes tienen acceso a las actividades con el código de profesor. Entonces,
 23 lo que hice fue pedir a los estudiantes que bajaran la aplicación en sus tabletas un periodo
 24 antes de realizar la actividad. Bien, lo que hice fue preparar la actividad el fin de semana
 25 antes. Primeramente, me grabé en un video en el cual expliqué un problema hipotético
 26 para que los alumnos me den un consejo. Mi problema hipotético era que no sabía esquiar
 27 y que me gustaría aprender, pedí a mis alumnos aconsejarme. A continuación, debían ex-
 28 plicar un problema que ellos tenían y pedir consejo a sus compañeros. La última actividad
 29 consistía en aconsejar a sus compañeros sobre cómo prepararse antes de los exámenes fi-
 30 nales.

31 Para comenzar, voy a acoger a los estudiantes, tomaré las presencias, explicaré lo que va-
 32 mos hacer durante periodo. Para activar los conocimientos, les pediré que entre todos re-
 33 cordemos la estructura del subjuntivo. A medida que hago las preguntas, por ejemplo,
 34 cómo se construye el subjuntivo, cuáles son las formas irregulares que conocen, iremos
 35 escribiendo las respuestas en la pizarra para que las informaciones queden accesibles du-
 36 rante el periodo. Una vez terminada esta sección, explicaré que vamos a trabajar con el
 37 subjuntivo en lo que se refiere a dar consejos. Revisaremos las formulaciones apropiadas

38 para dar consejos en español, por ejemplo, te aconsejo que, te sugiero que, te recomiendo
39 que, etc. Enseguida, les explicaré que vamos a trabajar con la aplicación que bajaron a
40 sus tabletas, que es importante que me escuchen antes de encender su tableta. Yo voy a
41 proyectar en la pizarra interactiva el sitio web de la aplicación *Recap* donde aparecen las
42 actividades para que puedan ver la manera en que funciona. En el primer ejercicio, apa-
43 rece el video de la profesora donde explica su problema y pide un consejo a sus alumnos.
44 Cada estudiante con el código del grupo accederá al sitio y tendrá su espacio donde podrá
45 grabar su consejo. Para dar el consejo los estudiantes tienen que leer las consignas que
46 aparecen, para ello es importante que utilicen la forma del subjuntivo, las expresiones
47 para dar consejo en español y que deben hablar durante al menos un minuto. Una vez ter-
48 minado este ejercicio, los estudiantes deben grabarse explicando un problema que tienen
49 sin entrar en situaciones muy personales. Posteriormente, este ejercicio será reutilizado en
50 otra actividad. En la última actividad o ejercicio, los estudiantes deben aconsejar a sus
51 compañeros en cómo prepararse antes de la semana de exámenes finales. En dos de los
52 ejercicios, los estudiantes deben emplear el subjuntivo de manera oral.
53 Una vez explicadas las consignas, se pedirá los estudiantes de reformular la tarea. Antes
54 de que los estudiantes comiencen el trabajo, se les pedirá separarse en el local de clase
55 para que puedan realizar la actividad sin molestar a sus compañeros. A continuación, se
56 escribirá el código de acceso al sitio del profesor.
57 Es probable que algunos estudiantes no logren terminar la última actividad, en este caso
58 deberán terminar en casa.
59 Durante la actividad, circularé en la clase para responder a las preguntas o aclarar dudas
60 de los estudiantes.
61 Los estudiantes tienen derecho a su material, diccionarios, notas de clase, etc.
62 Los materiales necesarios para realizar esta secuencia de aprendizaje son: pizarra interac-
63 tiva, proyector, rotuladores, tableta iPad, aplicación *Recap*.
64 Tendré que prever una actividad extra o adaptar el ejercicio en el caso en que la conexión
65 Internet no funcione o tengamos problemas con la aplicación. Si es el caso, los estudian-
66 tes pueden escribir su problema en una hoja que será distribuida al azar entre los compa-
67 ñeros quienes tendrán que dar un consejo.

ANNEXE E

VERBATIN 3

PLANIFICATION 3 : Raconter - terminer une histoire – utiliser tous les temps des verbes appris jusqu’à maintenant – présent, passé, futur et subjonctif.

DATE : 19/4/2017

GROUPE : 4^{ème} secondaire

Nombre d’élèves : 20 filles : 12 garçons : 8 âge : 15-16 Période : 4^{ème}

1 Esta planificación está dirigida a estudiantes de secundaria cuatro. El periodo del día es el
 2 cuarto antes de la comida. Pienso que es un grupo bastante fuerte en lo que se refiere a la
 3 comprensión por lo que me gustaría que además de practicar la comprensión del oral pu-
 4 sieran en práctica la competencia tres que es la escritura. En esta secuencia pienso imple-
 5 mentar dos actividades una individual y la otra en equipo. Quisiera que colaboraran en
 6 equipos para realizar la actividad de escritura. De igual manera, al momento de colaborar
 7 pondrán en práctica la competencia uno que es la interacción oral.
 8 El objetivo de esta secuencia es la puesta en práctica de todos los tiempos verbales aprendi-
 9 dos hasta ahora. Para llevarla a cabo he pensado en un sitio web que me permite prepara-
 10 rar actividades de escucha de manera interactiva y para ello seleccioné un video que
 11 cuenta un episodio en la vida de un detective. La idea es que los estudiantes visualicen el
 12 video, respondan a las preguntas, seleccionen verdadero o falso, completen frases, etc.
 13 Este sitio web se llama *Playposit*, y como dije anteriormente, me permite crear activida-
 14 des en las cuales los estudiantes visualizan un video y deben responder a las preguntas de
 15 manera inmediata. El video que seleccioné pertenece a la editorial Difusión y presenta en
 16 dibujo animado un episodio en la vida de un detective. Este episodio no tiene un final
 17 concluyente por lo que pediré a los estudiantes que terminen el episodio según su elec-
 18 ción. Para poder realizar la parte dos, es decir la escritura, los estudiantes utilizarán una
 19 aplicación llamada *Peetch*. Esta aplicación permite el trabajo colaborativo de manera es-
 20 crita. Por turnos los estudiantes escribirán parte de la historia que terminará el episodio.
 21 Un periodo antes de comenzar la secuencia, voy a pedir a los estudiantes que bajen la
 22 aplicación *Peetch* en su iPad, de manera que esté lista para el periodo siguiente. También
 23 les pediré que traigan sus audífonos. Para poder realizar esta secuencia, deberé asegu-
 24 rarme de que el sitio web y la aplicación funcionan de manera apropiada.
 25 Al inicio del periodo, voy a acoger a los estudiantes, tomaré las presencias, explicaré las
 26 actividades del periodo, los objetivos de dichas actividades y los trabajos a entregar. Ex-
 27 plicaré que durante el periodo van a poner en práctica todos los tiempos verbales que han
 28 aprendido hasta ahora en español. Explicaré que durante la secuencia se requiere poner
 29 en práctica las tres competencias en español: la interacción oral, la comprensión y la es-
 30 critura. Primeramente, y con la ayuda de un diaporama, haremos una pequeña revisión de
 31 los verbos que trabajaremos durante el periodo. Después, explicaré la actividad uno que
 32 es la de comprensión. Presentaré con la ayuda del proyector la primera actividad en el si-
 33 tío *Playposit*. Les explico que deben ver el video y responder a las preguntas en el mo-
 34 mento en que el video se detendrá. Voy a aclarar que tienen derecho a retroceder el video

35 para asegurarse de comprender bien. Para asegurarme de la comprensión de las consig-
36 nas, voy a recurrir a la reformulación de la tarea preguntando a diferentes estudiantes so-
37 bre lo que tienen que hacer. Si hace falta clarificar lo haré oportunamente.

38 Después, explicaré que el final de la historia no es claro puesto que el personaje hace una
39 pregunta al espectador para saber qué va pasar. En equipo de dos deberán responder a
40 esta pregunta de manera escrita utilizando la aplicación que les pedí que bajaran – *Peetch*.
41 En esta aplicación encontrarán los equipos ya constituidos. Cada estudiante deberá escri-
42 bir parte de la conclusión de la historia poniéndose de acuerdo con su compañero. Las
43 consignas están explicadas para cada equipo en la aplicación. Para esta sección los estu-
44 dantes tendrán derecho a utilizar todo el material por ejemplo las notas de clase, el dic-
45 cionario o su libro de actividades. Evidentemente, esta actividad permitirá la corrección
46 entre pares al mismo tiempo que desarrolla la interacción oral en español así que la cola-
47 boración.

48 Una vez terminada la primera actividad, que debería tomar alrededor de 20 minutos, pro-
49 yectaré la segunda actividad en el sitio de la aplicación *Peetch*. Para conectarse al sitio
50 del profesor, los estudiantes deben introducir un código. Explicaré que cada estudiante
51 debe de colaborar en la creación del final con por lo menos 80 palabras para completar la
52 historia. Cada equipo debe de asegurarse de emplear todos los tiempos verbales vistos
53 hasta ahora, es decir, el presente, el pasado, el futuro, el subjuntivo y el condicional por lo
54 menos una vez. También aquí verificaré que los estudiantes comprenden las consignas
55 haciendo preguntas al azar. Esta segunda actividad debería de tomar todo el resto del pe-
56 riodo.

57 Durante el tiempo que los estudiantes crean el final de la historia, voy a circular para ase-
58 gurarme de que todos comprenden lo que tienen que hacer sobre todo en lo que se refiere
59 a la utilización de todos los tiempos verbales. Pienso que también es importante que du-
60 rante la preparación del final de la historia los estudiantes comuniquen en español, que
61 aporten sus ideas en español y eviten hablar francés.

62 En el caso de que no logren terminar, deberán hacerlo para el próximo periodo. Creo que
63 un punto que tengo que considerar es que los estudiantes tal vez habrán olvidado los usos
64 de algunos de los verbos que están trabajando. Por eso cuando voy a circular trataré de
65 recordarles que tienen derecho a su material o señalar donde haya un problema de con-
66 cordancia.

67 En caso de problema con la conexión y que no podamos realizar la actividad, grabaré el
68 video en la computadora de manera que podamos visualizarlo todos juntos y al menos la
69 actividad dos se pueda realizar; en este caso tendrán suficiente tiempo para terminar el fi-
70 nal de la historia.

71 El material que necesitaría entonces para realizar esta secuencia es: proyector, crayón,
72 borrador, una tableta iPad, un ordenador, diaporama con las terminaciones verbales, audí-
73 fonos.

ANNEXE F

Planification 1 - Classkick – Vue de l’enseignant à partir de sa tablette –

The screenshot displays the Classkick interface from a teacher's perspective. At the top, the class name is "Querido diario 301" and the subject is "CONTAR LA HISTORIA". The class code is "T28 C4B". There are toggle switches for "Allow Peer Helpers" (off) and "Show Students Their Grades" (on). Below this is a row of five student workspaces, each with a question number and a score of 0 Pts. The main area shows a grid of student workspaces for three students: Arielle, Bianca, and Dérick. Each student's workspace contains a grid of five question cards. The first card in each row explains the auxiliary verb "haber" and the preterite tense. The second card lists preterite forms for "levantado", "dormido", "duchado", "desayunado", and "comido". The third card lists preterite forms for "sacado", "cogido", and "comprobado". The fourth card lists preterite forms for "hecho/olvido", "llegado", "sacado", and "leído". The fifth card is a worksheet titled "EJERCICIOS" with various exercises. Handwritten red annotations are visible on several cards, including "Final" and "B". The interface also shows "0/0 Students Present" at the top right of the grid and "Last Online" timestamps for each student.

ANNEXE G

Planification 1 - Classkick - Accès direct à la tablette de l'élève et à son travail

You are helping Arielle on question 2

Hoy ha hecho un buen día. El despertador ha sonado

a las siete y media y me he levantado sin problemas,

he dormido muy bien. Me he duchado y

he desayunado: tostadas, zumo de naranja y café.

Después, he ido a la escuela y he preparado las

clases. La verdad es que los estudiantes son buenísimos.

Han comprendido muy rápido las cosas nuevas y no

han tenido problemas en los ejercicios. Durante la pausa

he podido hablar con mis compañeros y

hemos comentado algunas cosas de las clases.

He salido de la escuela a las 12:00. Me he comido un bocadillo y he leído

< 2/5 > Arielle

ANNEXE H

Planification 2 – Application *Recap*

The screenshot shows the recap application interface for a group named "Grupo 401". At the top, there is a dark navigation bar with the "recap" logo on the left and "Discover" with a right-pointing arrow on the right. Below this, the group name "Grupo 401" is displayed with a red circular icon containing a document and a gear icon. It indicates "20 participants" and a "Get Join Pin" link. To the right, there is a "Prompt in Google Classroom" button.

The main interface has a light blue background. On the left, there is a "FILTERS" section with three toggle switches: "Public" (checked), "Private" (checked), and "Archive" (checked). In the center, there are tabs for "Queues", "Queue" (selected), and "Participants". On the right, there is a green "Video Responses" button labeled "multi-question flow".

The "Queue" section contains several items:

- An "Add questions" button with a red speech bubble icon.
- A "Start with Journey" button with the subtext "to introduce topic".
- A question card: "Todos tenemos un problema, una duda o inquietud. Eemplea el subjuntivo y las expresiones que l..." (PRIVATE). It is dated "Apr 6, 2017" and expires on "April 21 at 11:59 pm".
- A question card: "Explica quién es el personaje que admiras." (PRIVATE). It is dated "Apr 3, 2017" and expires on "April 21 at 11:59 pm".
- A "Responses" section (PRIVATE) with a "Play all" button. The question text is: "Todos tenemos un problema, una duda o inquietud. Eemplea el subjuntivo y las expresiones que lo acompañan para dar consejos. Escucha y da dos consejos." It is dated "Mar 30, 2017" and expires on "April 4 at 11:59 pm".

At the bottom, there are four video thumbnails. The first is a blue graphic with text. The other three show people's faces, with the second and third having their faces obscured by a white box.

ANNEXE I

Planification 3 – Activité 2 – Peetch

The screenshot displays the Peetch user interface. At the top, there is a navigation bar with the Peetch logo and three tabs: "Fiche Pédagogique", "Tutoriel", and a selected tab. Below the navigation bar, the user profile for "Elsamirgc" is shown on the left, featuring a profile picture of a woman with glasses and a teal background. The profile includes a notification bell icon with "16 Notifications", a person icon with "0 Partenaires", a document icon with "Découverte (Gratuit)", and a gear icon with "Préférences". Below these are buttons for "Toutes les histoires" and "Se déconnecter".

On the right, two group panels are visible. The first panel, "Grupo 401-1", has a gear icon and shows "2" students and "1" activity. It lists two students: "Amélie R." and "Roxanda M.", each with a checkbox. The second panel, "Grupo 401-2", also has a gear icon and shows "2" students and "1" activity. It lists two students: "Maria-Luisa G." and "Sierra R.", each with a checkbox.

| Grupo 401-1 | Grupo 401-2 |
|-------------------------------------|---|
| 2 Elèves | 2 Elèves |
| 1 | 1 |
| + | + |
| Amélie R. <input type="checkbox"/> | Maria-Luisa G. <input type="checkbox"/> |
| Roxanda M. <input type="checkbox"/> | Sierra R. <input type="checkbox"/> |

ANNEXE J

Planification 3 – Activité 2 – Peetch

Peetch
Fiche Pédagogique
Tutoriel



Elsamirgc

16 Notifications

0 Partenaires

Découverte (Gratuit)

Préférences

Tableau de bord

[Se déconnecter](#)





Il y a 9 mois

El detective

Un día

1) Espinosa y personas de la mafia me buscan y el primer lugar donde me buscan es mi oficina. Me encuentran adjunta a una silla. Cuando los explicamos que se pasa varias veces y que están convencido que no miento me han separado de la silla.

👤

Detective : yo creo que sería mas simple de aliarse. De ese manera, vamos a poder juntar nuestro dos modos de pensar y vamos a poder encontrar a las chicas más rápidamente. Pancho: Tiene razón. Deberíamos aliamos juntamente a él. Podríamos entonces cubrir más terreno y encontrar más indicios diferentes.

Después

Decidimos de ir ver comprador potencial que compraría este tipo de collar habitualmente porque vender el collar de diamantes es una buena manera de hacer dinero para Laura y Susana. Yo hablan a mis contactos y la mafia hablan a personas del mercado negro.

Nos encontramos en Boston, la capital y la ciudad mas grande de los Estados Unidos. Esto queria pues decir que recobrar Laura y Susana iba a ser un grande desafio. Detective: te aconsejo que vayas a buscarlos al este y al norte de la ciudad. Voy a ir al oeste y al sur. Si nunca necesitas ayuda, no vacies en llamarme. Y no olvides de hablar a tus contactos.

👤

Desde este momento,

5) Nuestra investigación en la ciudad no ha sido concluyente. Es por esta razón que fuimos a una oferta muy popular de joyas de grande valor. Habla "avec" uno de los responsables de la oferta y la persona me dice que muchos de las joyas de este valor como un collar de diamantes tienen un chip en caso de robo pero no hay muchas personas que lo saben.

👤

Evaluar

ANNEXE K

Planificación 1

Date: 1 de febrero 2017

Discipline d'enseignement et niveau de formation: Español

Période : 4to

Présentation

| | |
|--|--|
| Titre de la séquence d'enseignement | Práctica del pretérito perfecto compuesto |
| Suivi du groupe | Periodo de recuperación este jueves a las 12 :55 – ver sus exámenes de comprensión; preguntas sobre los exámenes próximos: opinión y pretérito perfecto compuesto. |
| Intentions didactiques et pédagogiques | Contar eventos en pretérito perfecto compuesto. |
| Apprentissages prévus (savoirs essentiels) | Teoría del pretérito perfecto compuesto |
| Domaine général de formation | Vivre-ensemble et citoyenneté |
| Compétence (s) disciplinaire (s) et composante (s) | C1: Interactuar en español C2: Comprendre textos orales o escritos en español C3: Escribir textos en español |
| Compétence transversale <i>Composante de la compétence</i> | Comunicar de manera apropiada |
| Liens avec autres disciplines | Francés |
| Justification de la pertinence de l'activité en lien avec le thème et les objectifs d'apprentissage | Las actividades elegidas permiten al estudiante de poner en práctica el pretérito perfecto compuesto y de desarrollar las tres competencias. |
| Modes de fonctionnement du groupe-classe | En díadas e individual. |
| Matériel et ressources | Pizarra, crayones, fotocopias preparadas por el profesor, tabletas ipad, aplicación – <i>Classkick</i> - |
| Productions attendues | Completar la información que falta en las fotocopias – Completar el texto |

| | |
|----------------------------------|--|
| | con los verbos al pretérito perfecto compuesto – Escribir un pequeño texto con este tiempo verbal. |
| Évaluation progrès élèves | Verificación de los ejercicios hechos. |
| Activités après le cours | Terminar la redacción del texto sobre ¿Qué han hecho antes de venir a clases? |

| Identificación: El pretérito perfecto compuesto | |
|---|---|
| Información lección: SEC 3 – opcional | |
| Competencia: C1: Comunicar en español C2: Comprender textos orales o escritos en español C3: Escribir textos en español | |
| Objetivo(s) de lección: Práctica del pretérito perfecto compuesto – Contar en pasado | |
| Conceptos introducidos: Formas regulares– usos – marcadores de tiempo – algunos ejemplos de verbos irregulares. | |
| Soporte material: Fotocopias, tableta ipad – aplicación Classkick. | |
| Referencias consultadas: Libro Encuentros 2; Sitio Giralda Center; Pensar y aprender 2 | |
| Tiempo aprox. | Tiempo aproximado: 55 minutos |
| Acogida 2 min. | Acoger a los alumnos Toma de presencias |
| Rompe hielo 5 min. | Presentación del menú del curso. Se presenta uno o dos enigmas en español que los alumnos deben resolver. |
| Introducción Presentación | Revisión teórica de la materia – pretérito perfecto compuesto |
| Procedimiento de la actividad Tiempo aprox. 10 min. | Se recuerda la explicación teórica con la ayuda de los alumnos. Se hacen preguntas al azar recordando lo explicado en la clase anterior. Se escriben los elementos importantes – usos, estructura – sujeto – auxiliar – participio y marcadores que lo acompañan. Se recuerda que también hay participios irregulares y se mencionan los más comunes y que se vieron en la clase anterior: hacer, poner, ver, etc. A continuación, se explica que el periodo estará dedicado a la práctica del pretérito perfecto compuesto. Que van a realizar tres actividades. La primera en equipos de dos, la segunda y tercera de manera individual en las tabletas. |
| Actividad #1 | Completar la información – Actividad oral – interacción |

| | |
|---|---|
| <p>Procedimiento de la actividad Tiempo aprox. 15 min.</p> | <p>Se explica que van a trabajar en díadas y que voy a distribuir las fotocopias en las cuales faltan informaciones (68a y 68b). Para poder completar la información tienen que utilizar los verbos que se les dan, pero deben conjugarlos en pretérito perfecto compuesto en el momento de hacer la pregunta. Su compañero debe responder a la pregunta utilizando la información que posee, pero también usando el mismo tiempo verbal. Los estudiantes alternan las preguntas y las respuestas. Al final, cada equipo debe escribir sus nombres en las fotocopias y entregarlas. Se advierte a los estudiantes el tiempo acordado para realizar la actividad. Se les pide verificar si los verbos son irregulares o no. Antes de que los estudiantes se desplacen, nos aseguramos con la reformulación las consignas de que comprenden lo que deben hacer. Para esto, hacemos preguntas a diferentes estudiantes. Cuando se colocan en parejas, se distribuyen las fotocopias. Durante la actividad, circularé para asegurarme de que comprendieron, para responder a las dudas, corregir la pronunciación, etc. Se recogen las copias. Se comenta sobre la actividad que acaban de realizar. Explico que van a trabajar con las tabletas individualmente para las actividades que siguen.</p> |
| <p>Actividad #2</p> | <p>Completar el texto – Actividad de escucha - escritura</p> |
| <p>Procedimiento de la actividad Tiempo aprox. 20 - 25 min.</p> | <p>Se explican las consignas – se explica que van a trabajar con la aplicación Classkick y se recuerda tomar los audífonos. Antes de que se conecten, con el código que escribiré en la pizarra, les pido que escuchen atentamente las consignas. Una vez que estén en la aplicación, deben responder a las secciones 1 a 3. La sección uno es de carácter teórico. Responder de manera corta. La sección 2 es de escucha y escritura. Aquí deben escuchar el audio y deben leerlo al mismo tiempo, este texto tiene espacios vacíos que deben completar con verbos en pretérito perfecto compuesto. Pueden escucharlo las veces que sean necesarias. La sección 3 contiene una pregunta que deben responder en pretérito perfecto compuesto: ¿Qué has hecho antes de venir al curso de español? El texto debe contener entre 70 - 80 palabras, al menos 6 verbos diferentes regulares y 4 irregulares. Si no terminan la última sección, deben terminarla como tarea. Para ayudar a la comprensión se mostrará en la pantalla la aplicación con las secciones preparadas para la actividad.</p> |
| <p>Conclusión Tiempo aprox. 5 minutos</p> | <p>Se hacen preguntas sobre lo visto en clase; se habla de la próxima clase; se pide estudiar los participios irregulares para el próximo curso. Se recuerda la evaluación sobre la opinión.</p> |
| <p>Materia - Vocabulario</p> | <p>Pretérito perfecto compuesto regular e irregular – Marcadores de tiempo del p.p.c: este mes, este año, está semana, hoy, etc. Participios irregulares: hacer, ver, poner, volver, escribir, etc. Usos del P.P.C</p> |
| <p>¿Qué puede ser añadido a la lección si tenemos tiempo extra? - Hay ejercicios extras en la aplicación ¿Qué puede ser omitido si nos hace falta el tiempo? Ejercicio final como tarea. Plan B: si la conexión no funciona o la aplicación está deficiente, trabajaremos con actividades escritas – fotocopias y pondré el audio para que realicen la actividad; luego compartirán la información con un compañero para completar lo que no tienen – tienen dos minutos para completar. También, responderán la pregunta en una hoja de papel.</p> | |

Evaluación de la clase

Evaluación del curso (mi reacción y la reacción de los alumnos frente al curso).

No ser exigente con las formas irregulares.

¿Qué cambios se pueden hacer para mejorar la lección?

Es importante tener un plan b es caso que las aplicaciones y la conexión internet no funcionen.

El grupo es un grupo que participa bien, pero algunos alumnos tienen tendencia a usar su tableta cuando no es el tiempo. Tendré que vigilarlos durante la actividad.

También, algunos estudiantes tienen tendencia a traducir con la ayuda del internet. Comentaré el hecho de ser honestos y de tratar de hacer su texto ellos mismos.

Aplicación: [Classkick](#)

- Pregunta a tu compañero/a qué han hecho todas estas personas.
- Contesta también a sus preguntas.

¿Qué ha hecho Carmen hoy?
Carlos este mediodía ha frito patatas.

¿Cuándo?

¿Qué?

| | | |
|----------------------|----------------|-----------------------------|
| Este mediodía | Carlos | Freír patatas. |
| Hoy | Carmen | |
| Hace un rato | Lola y Balbino | Hacer los ejercicios. |
| A las ocho | Los Martínez | |
| Esta tarde | Belén | Inscribirse en la academia. |
| Después de comer | Arturo | |
| Este verano | Javier | Romper el coche. |
| Este fin de semana | Amaya | |
| Esta mañana | El pez rojo | Poner huevos. |
| Al llegar al trabajo | Julia y Ramón | |
| Últimamente | Eva | No ver a sus amigos. |
| Esta noche | La nieve | |

- Pregunta a tu compañero/a qué han hecho todas estas personas.
- Contesta también a sus preguntas.

¿Qué ha hecho Carlos este mediodía?
Carmen le ha dicho hoy la verdad a su jefe.

¿Cuándo?

¿Qué?

| | | |
|----------------------|----------------|------------------------------|
| Este mediodía | Carlos | |
| Hoy | Carmen | Decirle la verdad a su jefe. |
| Hace un rato | Lola y Balbino | |
| A las ocho | Los Martínez | Resolver el problema. |
| Esta tarde | Belén | |
| Después de comer | Arturo | Escribir a sus padres. |
| Este verano | Javier | |
| Este fin de semana | Amaya | Volver de viaje. |
| Esta mañana | El pez rojo | |
| Al llegar al trabajo | Julia y Ramón | Abrir las ventanas. |
| Últimamente | Eva | |
| Esta noche | La nieve | Cubrir los árboles. |

68 a.
participios irregulares

ANNEXE L

Planificación 2

Date: 1 de marzo 2017

Discipline d'enseignement et niveau de formation: Español – Sec IV – intermedio avanzado

Période : 5to

Présentation

| | |
|--|--|
| Titre de la séquence d'enseignement | Consejos – Sugerencias – Recomendaciones |
| Suivi du groupe | Verificar los ejercicios de la tarea. |
| Intentions didactiques et pédagogiques | Utilización apropiada del subjuntivo para dar consejos, recomendaciones o sugerencias. |
| Apprentissages prévus (savoirs essentiels) | Vocabulario visto en clase sobre el tema. Verbos al subjuntivo. Expresiones y verbos para dar consejos: aconsejar, sugerir, recomendar, etc. |
| Domaine général de formation | Santé et bien-être – Salud y bienestar Algunos de los problemas presentados aquí fueron mencionados por los alumnos. |
| Compétence (s) disciplinaire (s) et composante (s) | C1: Interactuar en español C2: Comprender español C3: Escribir en español |
| Compétence transversale <i>Composante de la compétence</i> | Comunicar de manera apropiada |
| Liens avec autres disciplines | Francés; Ética y cultura religiosa; |
| Justification de la pertinence de l'activité en lien avec le thème et les objectifs d'apprentissage | Las actividades pretenden hacer practicar los verbos en subjuntivo. Los alumnos deben dar consejos o sugerencias a sus compañeros. |
| Modes de fonctionnement du groupe-classe | Trabajo individual. |
| Matériel et ressources | Pizarra, crayones, visual con las conjugaciones y expresiones a usar en la actividad. Ipad, aplicación <i>Recap</i> |

| | |
|----------------------------------|--|
| Productions attendues | Utilizar de manera oral los verbos al subjuntivo. Escribir consejos según los problemas. Dar las respuestas – sugerencias o consejos – usando el subjuntivo de manera apropiada. |
| Évaluation progrès élèves | Observación, hacer preguntas, comentar, escuchar. Escucha de los mensajes – sugerencias, consejos – anotados. |
| Activités après le cours | Terminar los vídeos en Recap |

| Identificación: Dar consejos – sugerencias – Expresar deseos | |
|--|---|
| Información lección: SEC 4 – opcional | |
| Competencia: C1: Comunicar – interactuar en español C2: Comprender textos orales o escritos en español C3: Escribir textos en español | |
| Objetivo(s) de lección: Dar sugerencias, consejos, expresar deseos usando el subjuntivo y las expresiones que lo acompañan | |
| Conceptos introducidos: Vocabulario variado: Vocabulario variado; expresiones para dar sugerencias, indicaciones, expresar deseos. | |
| Soporte material: Fotocopias de la materia – verbos al subjuntivo y expresiones que lo acompañan, Apoyo visual preparado con las conjugaciones y expresiones a usar durante la actividad. Video en <i>Recap</i> . | |
| Referencias consultadas: Pensar y aprender 3; aplicación Recap | |
| Tiempo aprox. | Tiempo aproximado: 50 a 55 minutos |
| Acogida 2 min. | Acoger a los alumnos - Toma de presencias |
| Rompe hielo 2 minutos | Presentación del menú del curso. Se recuerda la materia presentando un problema que la profesora tiene. Se pide consejos a los alumnos. |
| Introducción Presentación 5 a 10 minutos | Se explica lo que vamos a hacer y cuál es el objetivo de las actividades. Tienen que usar el subjuntivo durante todo el periodo poniéndolo en práctica al dar consejos o sugerencias según los problemas presentados. Se hacen preguntas para recordar la materia y se van poniendo las conjugaciones y expresiones en la pizarra. Al final, se presenta un apoyo visual que les sirva para recordar la conjugación y las expresiones mientras trabajan. Se explica que van a trabajar individualmente, que el objetivo es practicar las expresiones que exigen el subjuntivo – no utilizar por ejemplo TE ACONSEJO DE, sino TE ACONSEJO QUE, TE SUGIERO QUE, TE RECOMIENDO QUE, para dar los consejos. |
| Actividad #1 | Dar consejos a la profesora – parte uno |

| | |
|---|--|
| Procedimiento de la actividad Tiempo aprox. 5-10 minutos. | <p>Se explica que vamos a trabajar con la aplicación que bajaron en sus tabletas. Voy a proyectar en la pantalla el sitio <i>Recap</i> para que los estudiantes visualicen las actividades que tienen que hacer. Les explico que deben acceder al sitio con el código que les voy a facilitar. Una vez en el sitio, explico que en la primera actividad deben ver y escuchar el video que yo preparé para ellos. En este video yo explico que tengo un problema. Ellos deben aconsejarme usando las formas del subjuntivo. Para dar el consejo deben grabarse utilizando la aplicación <i>Recap</i>. Su consejo al oral debe durar alrededor de un minuto. Les aconsejo que se separen en la sala de clase de los otros estudiantes para que puedan grabarse sin molestar a los otros. Durante este tiempo, circularé para escuchar las respuestas que deben estar al subjuntivo. Se recuerdan las consignas, se remarca la utilización del español en clase. Se verifica la comprensión de las consignas – reformulación.</p> |
| Actividad #2 | ¡Tengo un problema! |
| Procedimiento de la actividad Tiempo aprox. 10-12 minutos | <p>En esta actividad la idea es que cada alumno se grabe explicando un problema que tiene. Este problema será utilizado para realizar una actividad futura. Antes de grabarse, pueden preparar su problema verificando las palabras, las conjugaciones, etc.</p> |
| Actividad #3 | ¡Tengo un problema! Te aconsejo que... Te sugiero que... Te recomiendo que... parte dos |
| Procedimiento de la actividad Tiempo aprox. 10-12 minutos | <p>En esta actividad la idea es que cada alumno aconseje a sus compañeros sobre cómo prepararse antes de los exámenes finales. Para ello, deben grabarse durante un minuto explicando sus consejos.</p> |
| Conclusión Tiempo aprox. 5 minutos | <p>Se comenta sobre las actividades. Se pueden hacer preguntas sobre las dificultades. Se recuerdan las actividades que vendrán en los próximos días.</p> |
| Materia - Vocabulario | <p>Verbos al subjuntivo, expresiones para dar consejos que acompañan al subjuntivo, vocabulario variado.</p> |
| <p>¿Qué puede ser añadido a la lección si tenemos tiempo extra? Se habla de los trabajos que tienen que entregar – se reparten ejercicios extras - fotocopias con ejercicios de revisión del subjuntivo. ¿Qué puede ser omitido si nos hace falta el tiempo? Grabar la última actividad como tarea en casa.</p> | |
| Evaluación de la clase | |
| <p>Evaluación del curso (mi reacción y la reacción de los alumnos frente al curso). Algunos alumnos tuvieron dificultad con la forma Te aconsejo de; algunos alumnos quisieron salir del local para grabarse mejor.</p> | |
| <p>¿Qué cambios se pueden hacer para mejorar la lección? Seleccionar un local abierto o más grande para realizarla.</p> | |

ANNEXE M

Planificación 3

Date: 19 de abril 2017

Discipline d'enseignement et niveau de formation: Español – Sec IV – intermedio

Période : 4to

Présentation

| | |
|--|---|
| Titre de la séquence d'enseignement | Contar- terminar una historia – Uso de los verbos en español |
| Suivi du groupe | Dar las fechas de los exámenes a venir. |
| Intentions didactiques et pédagogiques | Puesta en práctica de los verbos aprendidos hasta ahora en español. |
| Apprentissages prévus (savoirs essentiels) | Las conjugaciones y usos de los verbos aprendidos en español: presente, pasado, futuro, condicional y subjuntivo. |
| Domaine général de formation | Comunicar de manera apropiada |
| Compétence (s) disciplinaire (s) et composante (s) | C1: Interactuar en español C2: Comprender textos variados C3: Escribir textos variados |
| Compétence transversale <i>Composante de la compétence</i> | Comunicar de manera apropiada; Cooperar: Interactuar con mente abierta. |
| Liens avec autres disciplines | Francés; Geografía; ECR |
| Justification de la pertinence de l'activité en lien avec le thème et les objectifs d'apprentissage | Partimos de la visualización de un video que cuenta una historia. La historia no termina. Los alumnos deben completar la historia usando todos los tiempos verbales aprendidos hasta ahora. |
| Modes de fonctionnement du groupe-classe | Individual y en diadas. |
| Matériel et ressources | Pizarra, crayones, tabletas iPad para los diccionarios, fotocopias dadas por el profesor, video El detective. Sito <i>Playposit</i> y aplicación <i>Peetch</i> |
| Productions attendues | Completar y responder a las preguntas; producir textos orales y escritos en todos los tiempos verbales. |

| | |
|----------------------------------|--|
| Évaluation progrès élèves | Observación, hacer preguntas, comentar, hacer ver los errores. Escuchar los intercambios. Verificación de lo que escriben. |
| Activités après le cours | Preparar la presentación oral del final de su historia |

| Identificación: Terminar la historia | |
|---|--|
| Información lección: SEC 4 – opcional | |
| Competencia: C1: Comunicar – interactuar en español C2: Comprender textos orales o escritos en español C3: Escribir textos en español | |
| Objetivo(s) de lección: Ser capaces de aplicar y utilizar de manera apropiada los tiempos verbales en español vistos en clase: presente, pasado, futuro, condicional y subjuntivo. | |
| Conceptos introducidos: Vocabulario variado; tiempos verbales variados; marcadores de tiempo; expresiones apropiadas para el subjuntivo. | |
| Soporte material: Libro Diverso 2, vídeo de <i>Youtube El detective</i> , diccionario, notas de clase, sitio web <i>Playposit</i> y aplicación <i>Peetch</i> . | |
| Referencias consultadas: Diverso 2 | |
| Tiempo aprox. | Tiempo aproximado: 55 minutos |
| Acogida 2 min. | Acoger a los alumnos Toma de presencias |
| Rompe hielo 2 -5 minutos | Presentación del menú del curso. Se presentan en imágenes diferentes formas de los tiempos verbales en español. Se pregunta a los estudiantes de qué tiempo se trata y su justificación. Se escriben en la pizarra los elementos principales dichos por los alumnos y que les van a ayudar a elaborar las actividades del periodo. |
| Introducción Presentación 3 a 5 minutos | Se explica que durante el periodo van a utilizar de la manera apropiada estos tiempos verbales para contar historias. Utilizando los elementos teóricos escritos en la pizarra y sus notas de clase van a contar eventos completando una historia. Explico que hay dos actividades que realizar. La primera es individual; deben ver el video del detective y responder a las preguntas y la segunda, en diadas van a preparar el final de la historia que deben presentar de manera oral en tres semanas. |
| Actividad #1 | El detective – Escucha, responde o completa. |
| Procedimiento de la actividad Tiempo aprox. 15-20 minutos. | Para realizar la actividad deben ir al sitio <i>Playposit</i> y entrar con el código del profesor. Una vez allí deben ver el video de la historia de El detective y responder a las preguntas que les van a hacer o completar la información que se les pide mientras visualizan el video. |
| Actividad #2 | Completar la historia |

| | |
|---|---|
| Procedimiento de la actividad Tiempo aprox. 20 -25 minutos | Después de concluida la actividad anterior, los estudiantes se colocan en diadas creadas por el profesor. Deben discutir y colaborar con su compañero para terminar la historia sobre el detective. Deben utilizar todos los tiempos verbales vistos hasta ahora. Se les explica que deben ir a la aplicación <i>Peetch</i> para escribir la historia de manera colaborativa. En el sitio están indicadas las consignas que deben respetar para completar la actividad. Se responde a las preguntas si hay dudas. Se circula para verificar el trabajo. |
| Conclusión Tiempo aprox. 5 minutos | Se hace un recordatorio de lo visto en clase. Se hacen preguntas sobre cómo les pareció la actividad, si estuvo difícil o no. Se hacen preguntas de control sobre la materia vista. Se responde a las preguntas si hay dudas sobre el trabajo que tienen que realizar. |
| Materia - Vocabulario | Notas de clase sobre los tiempos verbales, marcadores de tiempo que los acompañan según cada tiempo verbal, vocabulario variado. |
| <p>¿Qué puede ser añadido a la lección si tenemos tiempo extra? Se deja entonces más tiempo para elaborar el final de la historia y se ayuda con los posibles errores o dudas.</p> <p>¿Qué puede ser omitido si nos hace falta el tiempo? Se pide terminar la escritura de la historia en casa.</p> | |
| Evaluación de la clase | |
| <p>Evaluación del curso (mi reacción y la reacción de los alumnos frente al curso). Se observa el trabajo en equipo. Se verifica la escritura de las frases y del texto. Verificamos que el trabajo fue iniciado en clase. Si hay muchas dudas sobre la utilización recordar que tenemos un periodo de recuperación esa semana.</p> | |
| <p>¿Qué cambios se pueden hacer para mejorar la lección? No sé todavía, veré qué tal va en clase.</p> | |