

LE COFFRE AUX TRÉSORS

MAI 2022



*Elise
Chandra*



The Alberta
Teachers' Association

Le Conseil
français

cf.teachers.ab.ca



Description de l'illustration de la page couverture

Un avion en papier sur lequel il est écrit « Conseil français » survole la Terre (plus précisément, le Canada). Dans la région de l'Alberta se situe une école portant l'inscription « Développement professionnel ». À côté de cette école flottent un drapeau canadien et un drapeau franco-albertain.

Élise Chandra
Élève de l'école Maurice-Lavallée

Retrouvez Le coffre aux trésors en ligne à <https://www.leconseilfrancais.com/coffre-aux-tr%C3%A9sors>

Les termes de genre masculin utilisés pour désigner fonctions et collectivités s'appliquent à toute personne, quelle que soit son identité de genre ou son expression de genre. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.



Droits d'auteur © 2022, The Alberta Teachers' Association (ATA), 11010 142 Street NW, Edmonton, Alberta T5N 2R1. Rédaction et montage : Document Production, ATA. *Le coffre aux trésors* est publié par l'ATA pour le Conseil français. La reproduction du matériel imprimé dans *Le coffre aux trésors* est autorisée pour utilisation dans la salle de classe et lors d'ateliers de perfectionnement professionnel, à condition que la source d'origine de chaque document soit indiquée sur chaque copie et que le prix de la copie se limite au coût de reproduction. Toute autre reproduction, entière ou partielle sans l'accord préalable de l'ATA, est interdite.

ISSN 1918-0640

LE COFFRE AUX TRÉSORS

MAI 2022



Table des matières

Mot du président | René Beauparlant | 3

Message de la rédactrice en chef | Alexandra Gravel | 4

Programmes d'études : Kornsjö ou Äpplarö? | Ronald Boudreau | 5

Comment les régions canadiennes répondent-elles aux besoins des francophones en milieu minoritaire à travers les programmes d'études? | Gwendolyn Shone et Elissa Corsi | 8

Une investigation des séquelles de la pandémie sur l'évaluation scolaire | Samira ElAtia, Komla Essomile et Fouad Sekkat | 18

L'hybridation des modalités d'enseignement et des environnements d'apprentissage à l'ère de la pandémie/endémie et du numérique | Martine Pellerin, Jean-François Bolduc, Meggie Martin, Alexis Gross, Tori Cadger Page, Alexandra Galbraith, Krista Mills, Caitlin Roberts, Carolane Contant, Erin Siddall et Stacy-Ann Pothier | 30

Oser parler des pensionnats autochtones et des écoles de missionnaires : des pistes pour l'immersion | Eva Lemaire | 42

La technologie et l'écriture collaborative chez les apprenants d'une langue seconde | Anne-Sophie Bélisle | 48

La technologie et la communication des résultats des élèves aux parents : l'impact des logiciels de communication comme *PowerSchool* et *SchoolZone* dans les écoles secondaires | Pierre Rousseau | 54

L'approche multisensorielle d'enseignement de la lecture en français : état de la situation | Mélanie Samson-Cormier, Isabelle Carignan et Isabelle Savard | 61

La rétroACTION : une démarche active pour développer l'autorégulation des élèves lors du processus d'écriture | Mariève Langevin | 68

Une planification étayée pour soutenir les élèves en difficulté | Jennifer Parker | 78

L'intelligence émotionnelle : restez calme et maître de vos émotions | Renée Mechelse | 83

Madame B | 90

Directives pour proposer un texte | 91

Formulaire de consentement pour la collecte, l'utilisation et la divulgation d'informations personnelles | 92

Mot du président



René Beauparlant

Agrandir notre terrain de jeu

Les études commencent à montrer que la pandémie des deux dernières années a mené une majorité de Canadiens à se replier sur eux-mêmes et autour du cocon familial. Des sondages récents indiquent aussi que de nombreux citoyens hésitent à renouer contact et à réinvestir la sphère publique malgré l'assouplissement des mesures sanitaires. Au moment où vous lirez ces lignes, il est également difficile de prévoir comment la situation en Ukraine aura évolué. Force est de constater que 2022 sera une année elle aussi placée sous le signe de l'incertitude.

En ce temps difficile où l'insécurité mondiale succède à l'épreuve pandémique, continuer d'étendre notre réseau de contacts, tisser des liens, se rapprocher, pourquoi pas? Les enseignantes et enseignants ont tenu le fort et continué d'œuvrer auprès de leurs élèves, même au plus fort de la tempête. Car c'est ce que nous faisons de mieux : maintenir une constance pour assurer un futur aux enfants qui nous sont confiés. Mais peut-être est-il temps également de renouer avec ce qui fait notre force, à savoir la création de liens entre collègues de tous horizons dans une optique de développement professionnel continu. À plus forte raison parce que nos certitudes d'antan tendent à voler en éclat.

D'ici la fin de 2022, le Conseil français aura versé 20 000 \$ en bourses diverses à ses membres. Les sommes allouées permettront à des volontaires de participer à des congrès ou des ateliers

de formation, de suivre un cours ou entreprendre un parcours d'études postsecondaires, de recevoir un abonnement-école à une plateforme d'enseignement socioémotionnel, et j'en passe.

En février 2022, votre conseil de spécialistes a déposé un dossier de candidature à la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF). La FIPF est présente dans 120 pays et regroupe 80 000 enseignants et enseignantes à travers 200 associations comme le Conseil français. Sur acceptation de notre candidature, nous rejoindrons ainsi l'une des 8 commissions transnationales, soit celle de l'Amérique du Nord (CAN). Grâce à ce partenariat, les membres du Conseil français auront accès aux publications phares de la FIPF et à leurs archives, notamment *Le français dans le monde* ainsi que *Dialogues et cultures*. Ces publications de grande qualité comprennent de nombreux plans de leçons prêts pour la classe. Les membres auront de plus l'opportunité de participer à de nombreux événements hors province, tels que le prestigieux congrès mondial qui a lieu tous les 4 ans et dont la prochaine édition sera présentée à Besançon en 2025. Les membres actifs de la FIPF peuvent de surcroît proposer leur candidature au conseil d'administration de cette organisation internationale. Ce ne sont là que quelques-uns des nombreux avantages qui s'offriront à vous, chers membres du Conseil français, lorsque le dossier aura été finalisé.

En cinq mots comme en mille, agrandissons notre terrain de jeu. Ne laissons pas des événements externes sur lesquels nous n'avons aucun contrôle nous déterminer. Car il n'y a qu'à ouvrir un manuel d'histoire pour réaliser que notre époque n'est malheureusement ni unique, ni sans précédent. En réponse, depuis des lustres, des femmes et des hommes empreints de courage continuent d'instruire la génération montante en faisant preuve d'une résilience exemplaire. Suivons leur exemple, continuons de nous tendre la main. Ensemble, nous sommes plus forts.

Message de la rédactrice en chef



Alexandra Gravel

*Rédactrice en chef du Coffre aux trésors,
Conseil français et enseignante en immersion
française, Elk Island Public Schools*

En tant que rédactrice en chef du *Coffre aux trésors*, je me suis lancée dans une année de collaboration afin de vous proposer des articles portant sur des séquences didactiques et des projets de recherche qui, je l'espère, vont approfondir vos connaissances pédagogiques et rehausser vos compétences langagières. Cette publication met en lumière quelques enseignants qui ont bien voulu partager des outils ou des méthodes pouvant être mis en application dans vos salles de classe, ainsi que des informations pour vous tenir au courant des actualités du domaine de l'enseignement en langue française. À la lecture des articles présentés dans ce numéro, je constate à quel point les

enseignants s'efforcent d'inspirer les apprenants grâce à leur passion, leurs approches innovantes et leur authenticité.

Chers lecteurs, je vous encourage à soumettre vos propres recherches ou séquences didactiques au Conseil français afin d'avoir la possibilité de partager vos stratégies gagnantes en les faisant publier dans *Le coffre aux trésors*. Il pourrait s'agir d'une nouvelle forme de perfectionnement professionnel que vous pourrez ajouter à votre plan de croissance professionnelle.

Pour conclure, je vous souhaite une bonne fin d'année scolaire et un excellent été. Nous méritons tous de prendre du temps pour nous détendre et nous revigorer.

Programmes d'études : Kornsjö ou Äpplarö?



Ronald Boudreau

Ronald Boudreau est enseignant avant tout. L'élaboration des programmes d'études est un domaine qu'il connaît bien pour y avoir contribué dès ses débuts en enseignement dans les Maritimes, où il est par la suite devenu conseiller en élaboration puis directeur des programmes. Son engagement et sa carrière l'ont amené à collaborer avec le personnel enseignant de toutes les régions du pays. À la retraite depuis quelques années, il demeure un fervent observateur de la francophonie.

La plupart des gens trouvent difficile d'assembler un meuble IKEA. Or, il faut bien leur donner ça, les Suédois sont passés maîtres dans la création d'un guide d'assemblage simple, mais encore faut-il le consulter et en suivre les étapes. Il y a toujours de la place pour un peu de créativité dans l'assemblage d'un meuble IKEA, mais personne ne veut que son Kornsjö ressemble à un Äpplarö quand il sera installé dans un coin de la maison. Et c'est toujours un peu embarrassant quand il reste quelques pièces...

Imaginez maintenant que ces fameuses instructions fournies par IKEA soient rédigées par un groupe qui ne sait pas de quoi aura l'air un Kornsjö une fois assemblé, connaît encore moins les caractéristiques des pièces, et qui n'a même jamais examiné lui-même le contenu de la boîte en question. En suivant ce guide, il est à peu près certain qu'une fois complété, votre Kornsjö ne ressemblera pas à ce que vous aviez en tête. Et vous aurez perdu beaucoup de temps à tenter de faire un assemblage... avec le sentiment de n'avoir pas tout à fait réussi.

Il en est de même pour les programmes d'études que nous utilisons lorsque nous construisons les savoirs et l'identité de nos élèves. Pour bien nous guider dans notre enseignement, les programmes d'études se doivent d'être conçus avec une excellente connaissance des

élèves auxquels ils se destinent puisqu'ultimement, ce sont eux qui en tirent profit. C'est encore plus vrai quand il s'agit d'élèves qui fréquentent les écoles de langue française ou d'immersion et dont l'apprentissage est marqué par la capacité de s'exprimer dans les deux langues officielles du Canada.

À ce titre, l'Arrêté ministériel sur l'apprentissage des élèves de l'Alberta¹ offre une vision pour le moins éclairante. Lisez cet énoncé en songeant d'abord à l'ensemble des élèves de l'Alberta ou du Canada, toutes langues, cultures ou origines confondues :

Les élèves acquerront les connaissances et les habiletés nécessaires pour servir de fondement à une vie réussie et épanouie, et pour apporter une contribution significative à leurs communautés et au monde.

Relisez maintenant cet énoncé en songeant de façon précise aux élèves de votre école de langue française ou d'immersion. Tout à coup, des questions surgissent : quelles connaissances sont particulières à nos élèves? Quelles habiletés doit-on prioriser? Ça ressemble à quoi la « contribution significative » d'un élève bilingue? Une contribution à leurs communautés;

oui, mais lesquelles? Sauront-ils les reconnaître ces communautés, sauront-ils comment y faire leur place? Et que dire de leur rapport au monde?

Tant de questions auxquelles chaque membre du personnel enseignant est confronté quand les programmes d'études sont trop vagues ou manquent de précisions, quand ils n'ont pas été conçus avec les élèves auxquels ils se destinent en tête.

Nous voici donc au cœur du problème.

L'enseignement comme nous l'avons connu vit depuis plusieurs années des changements importants. Le rôle du personnel devient de plus en plus complexe pour comprendre des facettes liées à des sphères spécialisées comme la psychologie et le travail social, quand il ne s'agit pas carrément d'agir comme parent auprès d'élèves en détresse. Dans les écoles de langue française et d'immersion s'ajoute le volet essentiel du développement d'une identité culturelle liée au français. Bien que des ressources existent pour appuyer le personnel dans cette démarche, il y a encore trop peu de programmes d'études qui appuient concrètement ces efforts.

Comment alors accepter à l'heure actuelle qu'un programme d'études soit développé en vase clos sans tenir compte de l'apport essentiel du personnel enseignant? Comment se taire quand on sait pertinemment qu'un tel programme ne fera qu'ajouter à notre tâche déjà complexe? Poser ces questions, c'est y répondre.

Un peu d'histoire

Tristement, au fil des ans, une expression qui se voulait légère au début s'est avérée un peu trop prophétique : « En francophonie, il ne faut jamais rien tenir pour acquis. »

Au tournant du siècle, les luttes pour la gestion scolaire ont canalisé les énergies des communautés francophones afin qu'elles puissent enfin être dotées de réels outils de changement : des écoles dont elles ont la gestion et dont elles contrôlent la destinée. Avec la création des conseils scolaires francophones², nous étions enfin au volant d'un véhicule qui avait tout ce qu'il fallait pour nous mener à notre destination.

L'Alberta faisait bonne figure au pays avec des conseils scolaires qui couvraient l'ensemble de la province et la Direction de l'éducation française, où une quarantaine de membres du personnel enseignant œuvrait à l'élaboration des programmes d'études destinés à leurs pairs. En 2017, cette section du ministère de l'Éducation était abolie. Nous sommes au volant, mais les pneus se dégonflent de façon inquiétante...

Les programmes d'études, il faut le reconnaître, sont à la base de tout ce qui se déroule entre les murs des écoles. Des principes généraux qu'ils énoncent jusqu'aux résultats spécifiques de l'apprentissage, ils guident notre action pédagogique et orientent la compréhension que les élèves auront de la société dans laquelle ils évoluent. Le personnel enseignant francophone lutte depuis longtemps pour que les programmes d'études cessent d'être des traductions qui rendent plus difficile l'application des résultats d'apprentissage. Alors que des progrès avaient été accomplis, comment ne pas voir l'approche du gouvernement actuel comme un recul important³?

Par et pour le personnel enseignant

Qu'on se le dise : les meilleurs programmes d'études sont ceux qui ont été conçus par des équipes constituées de membres du personnel enseignant. N'en déplaise aux experts de tout acabit, plus on s'éloigne de la salle de classe, moins on est familier avec le quotidien des élèves, leurs besoins et les défis que leur présentent certains apprentissages. C'est une réalité qui s'applique à toutes les écoles de l'Alberta ou d'ailleurs, mais qui résonne encore davantage dans les milieux où l'enseignement et l'apprentissage s'opèrent dans la langue de la minorité. Personne ne peut se vanter de mieux connaître les besoins et les particularités d'une école de langue française ou d'immersion que celles et ceux qui y œuvrent tous les jours.

Avant de conclure, il est incontournable d'aborder la question des bénéfices indirects qui découlent du processus d'élaboration de programmes. Quand le personnel enseignant

contribue activement aux travaux d'élaboration, trois résultats en émanent naturellement :

- un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants vit une **expérience formative unique** qui découle des rencontres et des discussions de comités;
- du fait même, les écoles et les conseils scolaires profitent de l'expertise de ces personnes qui offrent un **appui pédagogique** à leurs collègues;
- un **réseautage authentique** qui ressort des rencontres d'élaboration s'établit entre les membres du personnel des écoles et des conseils scolaires.

Ajoutons aussi que lorsque le personnel enseignant est engagé dans toutes les étapes de l'élaboration d'un programme, ce groupe devient du même coup le plus apte à guider une sélection judicieuse des ressources pédagogiques qui seront mises entre les mains des élèves.

Et le Kornsjö dans tout ça? Élaborer un programme d'études sans la collaboration directe

du personnel enseignant, c'est comme vouloir assembler un Kornsjö sans la fameuse petite clé en forme de « L » qui s'avère essentielle et sans laquelle rien n'est possible.

Sans la contribution essentielle du personnel à l'élaboration de chacun des programmes d'études à l'usage de nos écoles, c'est l'ensemble du système d'éducation qui s'en verra affecté.

Notes

1. <https://open.alberta.ca/dataset/8607caa9-6579-4102-ad63-b87bb-c39cdda/resource/df540194-6f8d-42a9-b1a9-eb914b78f2be/download/edc-mo-28-2020-student-learning-fr.pdf>
2. Après le jugement de la Cour suprême du Canada dans l'affaire Mahe en 1990, les premières commissions scolaires voient le jour en Alberta en 1994.
3. L'entente qui existait entre Alberta Education et l'ATA a été abolie avec l'arrivée au pouvoir du gouvernement Kenney.

Comment les régions canadiennes répondent-elles aux besoins des francophones en milieu minoritaire à travers les programmes d'études?

Gwendolyn Shone | *Enseignante en immersion française, Edmonton Public Schools | CÉDUL, NQLS, B. Éd.*

Elissa Corsi | *Cadre supérieure, Alberta Teachers' Association | B.Ed., M.A., Ph.D.*

L'emploi d'une langue minoritaire au sein des institutions, y compris celles du milieu de l'éducation, est primordial pour assurer la vitalité de cette langue (Baker, 2006, p. 57). Depuis la Confédération de 1867, la création de lois linguistiques met l'accent sur le bilinguisme anglais-français canadien pour appuyer les communautés de langue officielle minoritaire du Canada (Duff et Li, 2009, p. 12). Dans la *Charte canadienne des droits et libertés* de la *Loi constitutionnelle de 1982*, les articles 16 à 23 décortiquent le statut officiel de l'anglais et du français à travers le pays, ainsi que les droits et privilèges qui y sont associés. L'article 23 contient trois paragraphes qui expliquent les droits à l'instruction dans la langue de la minorité aux niveaux primaire et secondaire (Gouvernement du Canada, 1982). Au Canada, le français est la langue minoritaire partout, à l'exception du Nouveau-Brunswick qui est officiellement bilingue et du Québec où l'anglais est minoritaire. Le droit à l'éducation en langue officielle en milieu minoritaire relève d'une loi fédérale. Toutefois, la planification, la détermination des objectifs, la définition du contenu,

l'établissement des priorités et l'évaluation des programmes d'études en éducation en milieu minoritaire relèvent exclusivement des provinces et territoires (Gouvernement du Canada et les provinces et territoires, 2019–2020 à 2022–2023, p. 3). Chaque ministre de l'Éducation prend la décision finale sur les programmes d'études actuels et le ministère de l'Éducation élabore le contenu des programmes d'études selon ses attentes.

Les causes judiciaires concernant les programmes d'études francophones

Au fil des années, depuis 1982, plusieurs causes judiciaires impliquant les groupes de langue officielle minoritaire et leur province ou territoire ont été portées devant la Cour suprême du Canada en utilisant l'article 23 comme argument. Les arrêtés résultant de ces procédés continuent à définir la portée de l'article 23, un enjeu à la fois. À ce jour, aucun cas entendu par la Cour suprême ne s'est fondé uniquement sur la question des programmes d'études comme extension de l'article 23 de la *Charte des droits et libertés*. Toutefois, on y fait référence à travers quatre jugements importants, y compris un jugement contre l'Alberta, un autre contre l'Île-du-Prince-Édouard et les plus récents jugements contre la Colombie-Britannique (Cour suprême du Canada, 1990, 2000, 2015 et 2020). La cour fédérale a statué sur la gouvernance exclusive des écoles francophones en milieu minoritaire, laissant une ouverture pour explorer les limites de la gestion. Notons que l'influence de l'imposition des programmes d'études ne peut pas contrer

les inquiétudes linguistiques et culturelles légitimes de la minorité qui a le droit à une éducation équivalente en qualité à celle de la majorité (Mahe c. Alberta, 1990, 1 RCS 342 à 372(5); Arsenault-Cameron c. IPE, 2000, 1 RCS 3 à 53; Association des parents de l'école Rose-des-vents c. Colombie-Britannique, 2015, CSC 21 à 40; Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique et Fédération c. C-B, 2020, SCSC 13, 336 et 86). Les programmes d'études sont des documents politiques qui ont des répercussions énormes pour les groupes minoritaires. La minorité devrait être impliquée de manière critique dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'études, car « ...avoiding language death involves language policy-making with interventions to arrest the decline of a language » (Baker, 2006, p. 48).

Les piliers de l'éducation francophone en milieu minoritaire

Dans l'entente fédérale-provinciale/territoriale pour les fonds du Programme de langues officielles en éducation (PLOÉ), la relation réciproque entre la langue, la culture et la communauté en éducation minoritaire est reconnue (Gouvernement du Canada et les provinces et territoires, 2019–2020 à 2022–2023, p. 4). Il y a quatre piliers de base qui se répètent par différentes expressions dans des documents, des communiqués, des cadres, des politiques et des lois à travers le pays sur l'éducation francophone en milieu minoritaire au Canada ayant pour objectif sa vitalité et sa pérennité : le développement linguistique, la construction identitaire et culturelle, le sens d'appartenance à la communauté et la contribution à la communauté. Le *Cadre des compétences transdisciplinaires* du Conseil Atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (2015) pour les besoins curriculaires des francophones et Acadiens de l'Est, le *Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens* (2012) pour ceux de l'Ouest, le cadre *Affirmer l'éducation en français langue première - fondements et orientations* (2001) pour ceux de l'Alberta et le mandat du cadre

de la *Politique d'aménagement linguistique* (2004) pour ceux de l'Ontario intègrent chacun de façon explicite les quatre composantes des piliers.

Les programmes d'études

Un examen du développement et de la mise en œuvre des programmes d'études, autres que les cours de langues, destinés aux groupes de langues officielles minoritaires au Canada révèle quelques tendances dans les provinces et territoires. Les programmes d'études de langues officielles minoritaires peuvent être classés en trois catégories : la traduction (de la langue majoritaire à la langue minoritaire sans contextualisation), l'adaptation (des pages liminaires et de l'introduction à la matière jusqu'au contenu adapté à l'intérieur ou parmi les résultats d'apprentissage), et l'élaboration originale (un développement conçu par et pour le groupe minoritaire). À ce sujet, il y a quelques points à noter : l'examen auquel nous procédons ici comprend seulement la maternelle à la sixième année et non les niveaux secondaires; le Québec n'a pas de francophones en milieu minoritaire, donc ce sont les anglophones qui sont ciblés; le Nunavut, les Territoires du Nord-Ouest et le Yukon suivent des programmes d'études d'autres juridictions provinciales; **les programmes d'études actuels en Alberta font partie de l'analyse (et non les ébauches de 2021-2022)**; et la Nouvelle-Écosse représente une exception intéressante, en cela que l'autorité scolaire francophone élabore, met à l'essai et met en œuvre ses propres programmes d'études par autorisation ministérielle.

Une découverte positive est que chaque région a un cours de langue première qui répond au moins au pilier du développement linguistique. Toutefois, les piliers devraient être intégrés dans tous les programmes d'études qui ont une influence sur l'élève au sein du système d'éducation en milieu minoritaire, suivant une adaptation ou une élaboration, afin de contrer l'assimilation et de renforcer la croissance de la communauté minoritaire ainsi que les liens

qu'on entretient avec celle-ci. L'histoire, les perspectives et les contributions francophones intégrées dans les programmes d'études de la communauté majoritaire sont essentielles pour développer la compétence interculturelle de tous les élèves de la population scolaire, y compris ceux dans le système majoritaire d'une région, mais ne sont pas suffisantes pour assurer l'intégration des piliers nécessaires au soutien du groupe minoritaire. Une comparaison des programmes d'études au niveau élémentaire au Canada, exception faite des cours de langues, démontre que la plupart des régions suivent des programmes d'études qui sont des adaptations ou des élaborations originales au lieu de traductions.

Un autre point d'intérêt sera de constater quels programmes d'études diffèrent entre

l'éducation francophone en milieu minoritaire et le programme d'immersion française pour les apprenants de langue seconde. Certaines adaptations ciblent les deux groupes, mais les piliers fondamentaux ne visent pas l'apprenant de langue seconde.

Le tableau comparatif ci-dessous recense les programmes d'études, autres que les cours de langue, qui ont été traduits, adaptés, ou élaborés pour le groupe cible dès le départ, et ce, par région canadienne pour l'éducation francophone en milieu minoritaire (FM) en contraste avec l'immersion française (IF). Les régions sont identifiées par programme d'éducation en ordre alphabétique et en ordre croissant de spécificité dans le développement des programmes d'études :

Province/ Territoire (FM)	Traduction	Adaptation (A) ou élaboration originale (ÉO)	Province/ Territoire (IF)	Traduction	Adaptation (A) ou élaboration originale (ÉO)
Colombie-Britannique et Yukon (<i>qui suit les programmes de la C.-B.</i>)	Oui	Non	Nunavut	Pas d'IF précoce/tardive	Pas d'IF précoce/tardive
Terre-Neuve-et-Labrador	Oui	Non	Ontario	Non Éducation artistique; Éducation physique et santé; Études sociales; Mathématiques; Sciences et technologie (<i>Les programmes d'études sont en anglais pour IF.</i>)	Non
Québec (<i>anglophones en milieu minoritaire</i>)	Oui	Non	Colombie-Britannique et Yukon (<i>qui suit les programmes de la C.-B.</i>)	Oui	Non

Alberta <i>Actuels avant 2021-2022</i>	Arts plastiques; Sciences	Éducation physique (A); Études sociales (A); Mathématiques (A); Santé et préparation pour la vie (A); Maternelle (ÉO); Musique (ÉO)	Nouvelle-Écosse (<i>le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance gère l'IF</i>)	Arts visuels; Sciences humaines; Mathématiques; Sciences; et Santé et mode de vie sain	Non
Province/ Territoire (FM)	Traduction	Adaptation (A) ou élaboration originale (ÉO)	Province/ Territoire (IF)	Traduction	Adaptation (A) ou élaboration originale (ÉO)
Manitoba	Sciences naturelles; Éducation physique et Éducation à la santé	Mathématiques (A); Sciences humaines (A); Éducation artistique (musique, danse, arts dramatiques, arts visuels) (ÉO)	Québec	<i>Tous les programmes sont les mêmes que pour les francophones à l'exception du programme de Français, langue seconde de l'IF.</i>	Non
Nunavut	Sciences humaines - TN-O; Mathématiques, Sciences - AB; Santé - NU; 2 modules Conditionnement physique et motricité - Man.	Éducation physique (A) et Santé et préparation pour la vie (A) - AB; Éducation artistique (ÉO) - Man.; Maternelle (ÉO) - AB	Terre-Neuve-et-Labrador	<i>Les programmes d'études et les résultats d'apprentissage sont les mêmes pour les programmes d'IF, de FM et d'anglais.</i>	Non
Ontario	Mathématiques; Sciences	Éducation physique & Santé (A); Études sociales (A); Éducation artistique (ÉO); Maternelle (ÉO)	Alberta <i>Actuels avant 2021-2022</i>	Arts plastiques; Sciences	Éducation physique (A); Études sociales (A); Mathématiques (A); Santé et préparation pour la vie (A); Maternelle (ÉO); Musique (ÉO même que FM)
Saskatchewan	Sciences	Bien-être (A); Éducation artistique (arts dramatiques, danse et musique) (A); Éducation physique (A); Mathématiques (A); Sciences humaines (ÉO)	Île-du-Prince-Édouard	Non	Toutes les matières sont adaptées (A même que FM).

Territoires du Nord-Ouest	Dene Kede, Santé et bien-être 4-9 (projet pilote), Pré-maternelle, Maternelle, Sciences -TN-O; Mathématiques - AB	Éducation artistique (A) - Sask.; Éducation physique (A) et Santé et préparation pour la vie (A)- AB; Sciences humaines (A pour l'ordre du contenu) -TN-O	Manitoba	Sciences humaines; Éducation physique et Éducation à la santé	Éducation artistique (arts visuels, arts dramatiques, danse, musique) (A diffère de FM); Mathématiques (A diffère de FM); Sciences de la nature (A même que FM)
Province/ Territoire (FM)	Traduction	Adaptation (A) ou élaboration originale (ÉO)	Province/ Territoire (IF)	Traduction	Adaptation (A) ou élaboration originale (ÉO)
Île-du-Prince-Édouard	Non	Toutes les matières sont adaptées.	Nouveau-Brunswick (secteur anglophone du Ministère gère IF)	Arts visuels; Mathématiques; Éducation physique M à 5 ^e	Mieux-être personnel 3 ^e à 5 ^e (A); Sciences 3 ^e à 5 ^e (A); Études sociales 4 ^e (A)
Nouveau-Brunswick (secteur francophone du Ministère gère FM)	Non	Oui, toutes les matières sont élaborées pour les francophones.	Saskatchewan	Sciences	Bien-être (A diffère de FM); Éducation artistique et les disciplines : arts dramatiques, danse et musique (A diffère de FM); Éducation physique (A même que FM); Mathématiques (A même que FM); Sciences humaines (A diffère de FM)
Nouvelle-Écosse (Conseil scolaire acadien provincial gère FM)	Non	Mathématiques (A) Toutes les autres matières sont élaborées pour les francophones.	Territoires du Nord-Ouest	Dene Kede, Santé et bien-être 4-9 (projet pilote), Pré-maternelle, Maternelle, Sciences - TN-O; Mathématiques - AB	Éducation artistique (A) - Sask.; Éducation physique (A), Santé et préparation pour la vie (A) - AB; Sciences humaines (A l'ordre du contenu) - TN-O

Recommandations

Les ministères de l'Éducation ont la responsabilité de fournir les documents pour l'éducation en milieu minoritaire, qui sont évalués quant à leur qualité par les membres de ces mêmes communautés. Il faut un partenariat fort afin de combattre l'érosion linguistique,

culturelle et communautaire. L'éducation francophone en milieu minoritaire devrait comprendre : une représentation francophone adéquate à l'intérieur des ministères de l'Éducation; une intégration des quatre piliers; des cadres construits en collaboration avec les enseignants et les spécialistes de contenu de la communauté minoritaire; une adaptation ou une élaboration

originale de multiples programmes pour répondre aux besoins de la minorité; une évaluation par la communauté des objectifs en matière de lutte contre l'assimilation et de revitalisation de la langue; et des réévaluations et révisions au besoin. La Nouvelle-Écosse est l'exemple de succès, la communauté francophone exerçant pleinement la gouvernance tout en intégrant les priorités du ministre dans sa documentation. En tenant compte de tendances observées parmi les régions canadiennes, le gouvernement fédéral sera à même d'encourager une élaboration et une mise en œuvre curriculaire interprovinciale, et ce, à l'échelle pancanadienne, le tout à l'intérieur d'un cadre qui assure qu'on répond aux besoins éducatifs des élèves en milieu minoritaire selon des critères qui auront pour effet de créer des conditions équitables partout au pays.

Bibliographie

- Alberta Education, Direction de l'éducation française. (1998). *Français : Programme de français langue première (M-12)*. <https://education.alberta.ca/media/1625771/programme.pdf>
- Alberta Education. (2006). Études sociales de la maternelle à la douzième année. Programme d'études. https://education.alberta.ca/media/3273012/etudes-sociales_m_6.pdf
- Alberta Education. (2008). *Programme d'éducation pour la maternelle : français langue première*. <https://education.alberta.ca/media/160324/programme-d%C3%A9ducation-pour-la-maternelle-fran%C3%A7ais-langue-premi%C3%A8re.pdf>
- Alberta Education. (2008). *Programme d'éducation pour la maternelle : immersion*. https://education.alberta.ca/media/1088997/imm_mat.pdf
- Alberta Education. (2015, décembre). *Programme d'éducation pour la maternelle*. <https://education.alberta.ca/programmes-au-primaire-m-%C3%A0-3/maternelle/?searchMode=3>
- Alberta Education. (2016). *Mathématiques (M à 9)*. 2007 mis à jour 2016, https://education.alberta.ca/media/3115213/math_m9.pdf
- Alberta Education. (s. d.). *Musique à l'élémentaire 1er cycle (1-3) : Concepts et habiletés*. <https://education.alberta.ca/media/371285/musiqueelem1.pdf>
- Alberta Education. (s. d.). *Musique à l'élémentaire 2e cycle (4-6) : Concepts et habiletés*. <https://education.alberta.ca/media/371286/musiqueelem2.pdf>
- Alberta Learning. (1989). *Les arts plastiques à l'élémentaire*. https://education.alberta.ca/media/371290/plast_elem.pdf
- Alberta Learning. (1997). *Sciences à l'élémentaire*. https://education.alberta.ca/media/159327/prog_ele.pdf
- Alberta Learning. (2001). *Affirmer l'éducation en français langue première - fondements et orientations : le cadre de l'éducation francophone en Alberta*. <https://open.alberta.ca/data-set/6c332b0b-be29-41cb-a32c-f48916044933/resource/2fb12bd5-4cd0-48bc-8e96-cda1693df66b/download/2000-affirmer-leducation-francais-langue-premiere-fondements-orientations.pdf>
- Alberta Learning. (2002a). *Éducation physique (M-12)*. <https://education.alberta.ca/media/1626373/education-physique-m-12.pdf>
- Alberta Learning. (2002b). *Santé et préparation pour la vie - maternelle à la 9^e année*. Programme d'études. <https://education.alberta.ca/media/1625391/sante.pdf>
- Baker C. (2006). Endangered Languages: Planning and Revitalization. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (42-66). Multilingual Matters.
- Beck, I. A. (2021, novembre). *Programmes d'études minoritaires*. [Courriels des 23 et 29 novembre 2021] La responsable des programmes d'études en français, langue seconde, en intégration linguistique, scolaire et sociale et en langue tierce, Direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation du Québec.
- Béland, J. (2021, le 14 juin). *Les programmes francophones*. [Courriel] Consultante pédagogique en français de base & français intensif, Programmes en français, Évaluations & Curriculum, Gouvernement du Yukon.
- British Columbia. (s. d.). Français langue première. *BC's Curriculum*. <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/francais-langue-premiere/goals-and-rationale>
- British Columbia. (s. d.). Compétences essentielles. *BC's Curriculum*. <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum>
- Clifford, M. et Beck, I. A. (2021, les 3, 4 et 7 juin). *La structure ministérielle et l'élaboration des programmes d'études pour la langue minoritaire officielle au Québec*. [Courriels et entrevue en ligne] La responsable des programmes d'études anglais, langue d'enseignement et la responsable des programmes de français langue seconde, Direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation du Québec, Edmonton, Alberta et Québec, Québec.
- Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation. (s. d.). *Le CAMEF*. <https://camet-camef.ca/french/a-propos-du-camef>

- Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation. (2015). *Cadre des compétences transdisciplinaires*. <https://curriculum.novascotia.ca/sites/default/files/documents/resource-files/Comp%C3%A9tences%20transdisciplinaires.pdf>
- Conseil scolaire acadien provincial. (s. d.). *Programmes d'études à l'élémentaire*. Nouvelle-Écosse. <https://csap.ca/programmes-d-etudes-a-l-elementaire>
- Cour suprême du Canada. (1990, le 15 mars). Mahe c. Alberta. *Jugements de la Cour suprême*, Mahe c. Alberta, [1990] 1 R.C.S. 342. <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/580/index.do>
- Cour suprême du Canada. (2000, le 13 janvier). Arsenault-Cameron c. Île-du-Prince-Édouard, *Jugements de la Cour suprême*, 2000 CSC 1. <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/1762/index.do>
- Cour suprême du Canada. (2015, le 24 avril). Association des parents de l'école Rose-des-vents c. Colombie-Britannique, *Jugements de la Cour suprême*, 2015 CSC 21. <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/15305/index.do>
- Cour suprême du Canada. (2020, le 12 juin). Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique c. Colombie-Britannique, *Jugements de la Cour suprême*, 2020 CSC 13. <https://decisions.scc-csc.ca/scc-csc/scc-csc/fr/item/18390/index.do>
- Dubois-Jacques, D. (2021, le 29 juin). *Les programmes francophones*. [Courriel] Coordinatrice par intérim, Apprentissage scolaire et évaluation, Bureau de l'éducation française, Éducation Manitoba, Gouvernement du Manitoba, Winnipeg.
- Duff, P. et Li, D. (2009, septembre). L'enseignement des langues autochtones, des langues officielles minoritaires et des langues d'origine au Canada : Politiques, contextes et enjeux. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(1), 9–17. doi:10.3138/cmlr.66.1.009
- Dumas-Hurt, J. (2021, le 25 juin). *Les programmes francophones*. [Courriel] Agente en éducation, La direction des services régionaux, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto.
- Fortier-Fréçon, N. (2021, le 27 mai). *Les programmes francophones*. [Courriel] Bilingual/Conseillère, programmes d'études, Student Achievement and Supports Branch, Direction de la réussite et soutien des élèves, ministère de l'Éducation, Gouvernement de la Saskatchewan.
- Gouvernement de l'Alberta, ministère de l'Éducation, Alberta Education. (2014). *Handbook for French Immersion Administrators*. Edmonton, Alberta <https://education.alberta.ca/media/3115178/frimmhandbook.pdf>
- Government of Alberta, Alberta Education. (2020). *French language education in Alberta – Overview: General information on Francophone education, French immersion and French as a second language*. <https://www.alberta.ca/french-language-education-in-alberta.aspx>
- Gouvernement de la Colombie-Britannique. (s. d.). Français langue première. *BC's Curriculum*. <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/francais-langue-premiere>
- Gouvernement de la Colombie-Britannique. (s. d.). *French Immersion Program*. 1996–. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/legislation-policy/public-schools/french-immersion-program#:~:text=The%20Ministry%20of%20Education%20supports,bilingual%20in%20English%20and%20French.>
- Gouvernement de la Saskatchewan. (s. d.). *Cadre de référence de l'éducation fransaskoise*. [Aperçu dans tous les programmes d'études francophones]. <https://www.saskatchewan.ca/search?q=Cadre%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence%20de%20l%E2%80%99%C3%A9ducation%20fransaskoise%20&sort=relevancy>
- Gouvernement de la Saskatchewan. (s. d.). Étudier le français en Saskatchewan. <https://www.saskatchewan.ca/bonjour/education-learning-and-child-care/k-12-education-early-learning-and-schools/studying-french-in-saskatchewan#francophone-education>
- Gouvernement de la Saskatchewan, ministère de l'Éducation. (s. d.). *Les programmes d'études*. <https://www.edonline.sk.ca/webapps/moe-curriculum-BB5f208b6da4613/Home?language=fr>
- Gouvernement de la Saskatchewan. (s. d.). *Les programmes d'études : Immersion française*. <https://www.edonline.sk.ca/webapps/moe-curriculum-BB5f208b6da4613/CurriculumHome?id=248>
- Gouvernement de la Saskatchewan. (s. d.). Studying French in Saskatchewan. <https://www.saskatchewan.ca/residents/education-and-learning/prek-12-education-early-learning-and-schools/studying-french-in-saskatchewan#french-immersion>
- Gouvernement de Terre-Neuve et du Labrador, ministère de l'Éducation, Division du développement des programmes. (1991, juin). *Cadre politique pour l'éducation en français langue première à Terre-Neuve et au Labrador*. https://www.gov.nl.ca/education/files/k12_french_languepremiere_pdf_francais.pdf
- Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador. (s. d.). *Curriculum Guides (FI)*. <https://www.gov.nl.ca/education/k12/french/immersion/curriculum/>
- Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, ministère de l'Éducation. (s. d.). Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires de l'élève au Canada Atlantique. *Descriptions des programmes*. <https://www.gov.nl.ca/education/k12/french/languepremiere/didactique/description-des-programmes/>

- Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador. (s. d.). *Description (FI)*. <https://www.gov.nl.ca/education/k12/french/immersion/description/>
- Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, ministère de l'Éducation. (s. d.). *Français langue première*. Newfoundland Labrador Education, Canada. <https://www.gov.nl.ca/education/k12/french/languepremiere/curriculum/>
- Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador. (s. d.). *Programs of Studies 2021-2022*. <https://www.gov.nl.ca/education/k12/curriculum/descriptions/>
- Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard, ministère de l'Éducation et l'apprentissage continu. (2011). *Programme de français 6^e année*. Avant-propos. https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/eelc_francais_langue_materielle_6_fr.pdf
- Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard. (2011, septembre). *Mathématiques : Programme d'études M à 6^e année*. https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/eelc_mathfi_6.pdf
- Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard. (2017, septembre). *Éducation Physique : Programme d'études M à 6^e année*. https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/education_physique_m-6.pdf
- Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard. (2020, septembre). *Les unités transdisciplinaires : 3^e année*. https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/unites_transdisciplinaires_3e_version_finale.pdf
- Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard, ministère de l'Éducation et l'Apprentissage continu. (2020, septembre). *Les unités transdisciplinaires*. [Compétences transdisciplinaires qui forment le profil de formation des finissants de langue française au Canada atlantique]. <https://www.princeedwardisland.ca/fr/information/education-et-apprentissage-continu/programmes-detudes>
- Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard. (2021). *French Immersion Curriculum*. <https://www.princeedwardisland.ca/en/information/education-and-lifelong-learning/french-immersion-curriculum>
- Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard, ministère de l'Éducation et l'Apprentissage continu. (2021). *Programmes d'études*. <https://www.princeedwardisland.ca/fr/information/education-et-apprentissage-continu/programmes-detudes>
- Gouvernement de la Nouvelle-Écosse. (s. d.). *Curriculum, français première*. <https://curriculum.novascotia.ca/fr/francais-premiere>
- Gouvernement de la Nouvelle-Écosse. (s. d.). *Immersion française*. <https://curriculum.novascotia.ca/fr/immersion-francaise>
- Gouvernement de la Nouvelle-Écosse, ministère de l'Éducation et Développement de la petite enfance. (s. d.). *Les programmes d'études de la Nouvelle-Écosse*. <https://curriculum.novascotia.ca/fr>
- Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation. (2004). *L'aménagement linguistique : une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/policyguidedef.pdf>
- Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation. (2013). *A Framework for French as a Second Language in Ontario Schools: Kindergarten to Grade 12*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/amenagement/frameworkFLS.pdf>
- Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation. (2013). *French as a Second Language*. Révisé. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/fsl18-2013curr.pdf>
- Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation. (2018). *Le français langue seconde (FLS)*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/FLS.html>
- Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation. (2020-2021). *Curriculum et ressources*. <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/>
- Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation. (2021). *L'éducation en langue française en Ontario*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/>
- Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation. (s. d. a). *L'éducation en langue française en Ontario : L'éducation en langue française en Ontario, de quoi s'agit-il?* <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/>
- Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation. (s. d. b). *L'éducation en langue française en Ontario : Le mandat de l'éducation française*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/mandate.html>
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'École québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEO_presentation-primaire.pdf
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (2006). Chapitre 5 : Domaine des langues. *Programme de formation de l'École québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire* (69-136). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEO_francais-langue-seconde-immersion-primaire.pdf
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur. (2021). *Français, langue seconde*. <http://www.education.gouv.qc.ca/>

[enseignants/pfeq/primaire/domaine-des-langues/francais-langue-seconde/](#)

Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation. (2021, août). *Programmes d'études approuvés par le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des TNO : Programme d'immersion française de la prématernelle à la 12^e année*. https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/nwt_curriculum_overview_chart-immersion-draft-august_17_2021.pdf

Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation. (s. d.). Français. *Curriculum de la prématernelle à la 12^e année*. <https://www.ece.gov.nt.ca/fr/services/curriculum-de-la-prematernelle-la-12e-annee/francais>

Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation. (s. d.). Français. *Programmes et services*. <https://www.ece.gov.nt.ca/fr/services/curriculum-de-la-prematernelle-la-12e-annee/francais>

Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation. (s. d.). *French Immersion programming*. <https://www.ece.gov.nt.ca/en/services/jk-12-school-curriculum/french-immersion-programming>

Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation. (s. d.). *Immersion française*. <https://www.ece.gov.nt.ca/fr/services/curriculum-de-la-prematernelle-la-12e-annee/immersion-francaise>

Gouvernement du Canada. (1982). *Loi constitutionnelle de 1982 : Partie I La Charte canadienne des droits et libertés*. <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-12.html#h-39>

Gouvernement du Canada et les provinces et territoires. (2019–2020 à 2022–2023). *Protocol for Agreements for Minority-Language Education and Second-Language Instruction 2019–2020 to 2022–2023 between the Government of Canada and the Provinces and Territories*. <https://open.alberta.ca/dataset/b82f8656-b918-48eb-82c1-4b8693e4e4c3/resource/f9059c8d-193e-44af-808d-17f90c0aada3/download/edc-ae-protocol-for-agreements-minority-language-education-second-language-instruction-2019-2020.pdf>

Gouvernement du Manitoba. (s. d.). *Arts visuels Maternelle à la 8^e année : Cadre manitobain des apprentissages*. Programme d'immersion française (2^e éd.). https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/arts/docs/cadre_f12/arts_visuels.pdf

Gouvernement du Manitoba. (s. d.). *Curriculum : French Immersion Program*. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/fr_imm_pr.html

Gouvernement du Manitoba, ministère de l'Éducation. (s. d.). *Programmes d'études : Maternelle à la 12^e année*. <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/index.html>

Gouvernement du Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2016a). *Éducation physique : De la maternelle à la 5^e année*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/curric/Health-PhysicalEducation/ProgrammeDeducationPhysiqueLelementaireM-5.pdf>

Gouvernement du Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2016b). *Élaboration du programme d'études (secteur anglophone)*. https://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/ministeres/education/m12/content/secteur_anglophone/programme_detudes_anglophone.html#1

Gouvernement du Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2016c). *Mieux-être personnel : De la 3^e à la 5^e année*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/curric/Health-PhysicalEducation/MieuxEtrePersonnel3-5.pdf>

Gouvernement du Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2016d, août). *Plan d'éducation de 10 ans : Donnons à nos élèves une longueur d'avance (Secteur francophone)*. Fredericton, N.-B. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/DonnonsANosEnfantsUneLongueurDavance.pdf>

Gouvernement du Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2016e). *Sciences humaines : 4^e année*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/curric/SocialStudies/SciencesHumaines-4eAnee.pdf>

Gouvernement du Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation, Secteur francophone. (s. d.). *Éducation et Développement de la petite enfance : Services pédagogiques*. Canada. https://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/ministeres/education/m12/content/secteur_francophone/services_pedagogiques.html#1

Gouvernement du Nunavut. (2020a, le 30 janvier). *Explore : le programme d'immersion française accepte maintenant les candidatures*. <https://www.gov.nu.ca/fr/education/news/explore-le-programme-dimmersion-francaise-accepte-maintenant-les-candidatures>

Gouvernement du Nunavut. (2020b, juin). *Liste des programmes approuvés pour l'éducation en français au Nunavut 2021-2021 : Maternelle à la 12^e année*. https://gov.nu.ca/sites/default/files/liste_des_programmes_approuves_pour_leducation_en_francais_2020-21.pdf

- Gouvernement du Nunavut, ministère de l'Éducation. (s. d. a). *Curriculum*. <https://www.gov.nu.ca/fr/node/26245>
- Gouvernement du Nunavut, ministère de l'Éducation. (s. d. b). *French Services*. <https://gov.nu.ca/education/information/french-services-0>
- Gouvernement du Nunavut, ministère de l'Éducation. (s. d. c). *J'enseigne en français : Pour l'enseignement du français langue première au Canada en milieu minoritaire*. <https://gov.nu.ca/education/information/jenseigne-en-francais>
- Gouvernement du Yukon. (2021a). *Learn about French language programs in schools: French Immersion Second Language*. <https://yukon.ca/en/french-language-programs#french-immersion-second-language>
- Gouvernement du Yukon. (2021b). *Programmes en français*. <https://yukon.ca/fr/programmes-francais#fran%C3%A7ais-langue-premi%C3%A8re>
- Hurtubise, R. (2021, le 12 juillet). *Les programmes francophones*. [Courriel] Directeur de l'éducation, des programmes et des services en français, ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu, Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard, Summerside.
- Mascarin, E. (2021, le 7 juin). *Les programmes francophones*. [Courriel] Programmes et services, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2010, octobre). *La mise à jour des programmes d'études expliquée – Comprendre les résultats d'apprentissage*. https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/xid-855876_1
- Ministres de l'Éducation du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Territoire du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest. (1996, septembre). *Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année) : Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*. <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl1/cadre-poc/index.html> et <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl1/cadre-poc/docs/fl1.pdf>
- Province de la Nouvelle-Écosse. (2018, le 5 juillet). *Education (CSAP) Act. 1995-96, c. 1, s. 1; 2018, c. 1, Sch. A, s. 105. Sections 11-15 Conseil scolaire Acadien Provincial, (15-19)*. [https://nslegislature.ca/sites/default/files/legc/statutes/education%20\(csap\).pdf](https://nslegislature.ca/sites/default/files/legc/statutes/education%20(csap).pdf)
- Provinces de l'Alberta, du Manitoba, du Nunavut, de la Saskatchewan, des Territoires du Nord-Ouest et du Yukon. (2012). *Cadre commun de français langue première (M à 12) du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens*. https://drive.google.com/file/d/1GYAdctSxcdRGmDlCrzNIOAUB7aym3_Lt/view?usp=sharing
- Provinces du Nouveau-Brunswick, de Terre-Neuve et du Labrador, de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard. (1997). *Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires de l'élève au Canada Atlantique*. https://www.gov.nl.ca/education/files/k12_french_languepremiere_documents_liste_de_ressources_lr_ffl_ratatlantique_2014.pdf
- Shone, G. (2021a, le 16 juin). *Projet final : La question francophone dans l'élaboration du curriculum en Alberta*. [CEDUL 504 : Stage Pratique, Dre E. Corsi]. Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta.
- Shone, G. (2021b, juin). *Recension de la gouvernance des programmes d'études francophones au Canada*. <https://docs.google.com/document/d/1r71sA-Ok-FhCdXoVZeMR6Hh2Fxe4AlAdivA3E3Uk4CTw/edit?usp=sharing>

Une investigation des séquelles de la pandémie sur l'évaluation scolaire

Samira ElAtia | *Professeure et doyenne associée aux études supérieures, Campus Saint-Jean*
| *Soutien académique et doyenne associée aux études supérieures, Campus Saint-Jean*

Komla Essomile | *Assistanat de recherche aux cycles supérieurs, Faculté d'éducation*
| *Département de recherche sur les politiques éducatives, Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta*

Fouad Sekkat | *Étudiant au B. Éd., Campus Saint-Jean*

Résumé : Cet article a pour objectif d'examiner l'impact qu'a eu la pandémie sur le processus d'évaluation dans les écoles en Alberta. Nous menons cette étude afin d'explorer davantage les politiques et les décisions prises par les différentes instances gouvernementales et scolaires ciblant l'évaluation dans les écoles durant la pandémie. On vise à comprendre comment les enseignants dans les salles de classe, les équipes de direction des écoles et des conseils scolaires, ainsi que Alberta Education ont réagi face aux défis causés par la COVID en matière d'évaluation. Ce projet a pour but de nous éclairer sur des points importants qui nous mèneront à l'amélioration du processus d'évaluation dans nos écoles afin d'inclure les nouveaux défis auxquels nous faisons face aujourd'hui avec la pandémie.

Abstract: This article is designed to study the impact of the COVID-19 crises on our schools in Alberta. We are conducting this study to learn more about the political decisions made by governments regarding the evaluation process in our schools during this pandemic. Our focus is to understand how those decisions affected our schools and how our teachers in classrooms, school administration, school boards and Alberta Education had to adjust to the new situation. This study will also help to understand how these changes made to the evaluation process during this pandemic affected our entire school system and how we can improve our evaluation process based on the new challenges that came with the pandemic.

Mots-clés : Pandémie, évaluation, enseignements, bulletin scolaire, examen de rendement.

Introduction

Le milieu scolaire est un milieu qui favorise un environnement propice à l'apprentissage des élèves. L'enseignant a l'obligation morale et la responsabilité de composer avec plusieurs aspects pédagogiques pour s'assurer de bien comprendre les besoins de ses élèves en matière d'apprentissage et d'ajuster son enseignement pour répondre à ces besoins. Dans cette optique, l'évaluation occupe une place centrale dans l'efficacité de l'enseignement. La Société canadienne d'évaluation (2015) définit l'évaluation comme « l'appréciation systématique de la conception, de la mise en œuvre ou des résultats d'une initiative pour des fins d'apprentissage ou de prise de décision ». Rapporté au milieu scolaire, Alberta Education¹ précise que l'objectif principal de l'évaluation en milieu scolaire est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

La pandémie a entraîné des prises de décisions instantanées et immédiates dans le milieu éducatif. Toutes ces décisions ont été prises pour faire face aux doutes et à l'incertitude imposés par la crise sanitaire. Parmi celles ayant un impact significatif sur le milieu scolaire, notons les décisions gouvernementales relatives à la fermeture des écoles dans le but d'endiguer la propagation du virus et celles ayant un impact sur l'évaluation, précisément, l'annulation des tests normalisés, les examens de rendement provinciaux, PAT (*Provincial Achievement Tests*) et les examens de la 12^e année. Tout devait être revu, notamment les processus d'évaluation.

Face à cette situation unique et épineuse, plusieurs questions méritent d'être posées puisque ces décisions gouvernementales ont eu un impact considérable sur les directions d'école, les enseignants et les élèves. En effet, à la suite de l'annulation des tests normalisés et de la modification des évaluations en classe et du bulletin scolaire, les conseils scolaires et les écoles font face à plusieurs défis : comment peuvent-ils prendre des décisions éclairées sans une preuve d'évaluation adéquate des élèves? Comment les enseignants peuvent-ils faire le placement des élèves sans évaluation ou avec une évaluation sans validation afin de déterminer l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques et de savoir si les objectifs d'apprentissage sont atteints par les élèves? Quel est l'impact de l'annulation des examens de la 12^e année sur l'admission dans des programmes particuliers au postsecondaire qui se basent sur ces résultats?

Dans cet article, on présente une vue d'ensemble qui permet de comprendre l'impact des différentes décisions prises par les autorités éducatives pour maintenir l'apprentissage des élèves durant la pandémie. Précisément, nous voulons cerner leurs portées et identifier les mutations qu'elles ont engendrées en recueillant les perceptions des éducateurs (enseignants et leaders scolaires) sur les différentes transformations liées au processus d'évaluation dans les écoles. Pour y parvenir, nous cherchons des réponses aux questions fondamentales suivantes :

- 1) Comment les différents acteurs du milieu éducatif ont-ils réagi face aux changements apportés à l'évaluation et quelle est leur perception sur les décisions drastiques prises par le gouvernement au paroxysme de la pandémie?
- 2) Quel est l'impact de ces décisions sur le vécu professionnel des administrateurs scolaires, des enseignants et sur leurs élèves?
- 3) Quel est le nouveau visage de l'évaluation? Quelles sont les nouvelles méthodes utilisées? Peut-on confirmer leur fidélité et leur validité pour une prise de décision éclairée, efficace, et juste? Qu'en est-il de l'équité?

Revue de littérature

À quoi sert l'évaluation dans les milieux scolaires?

L'évaluation en milieu scolaire a pendant longtemps été perçue comme un outil visant à jauger les acquis des élèves après leur apprentissage. Cette perception traditionnelle est assimilable à une situation dans laquelle « le maître enseignait et validait ensuite les apprentissages à l'aide d'un test mesurant la rétention d'information » (Allen et Bergeron, 2015, p. 4). Cependant, cette vision de l'évaluation a depuis évolué. Aujourd'hui, dans le milieu éducatif, les deux formes d'évaluation que sont l'évaluation formative et l'évaluation sommative divergent l'une de l'autre par leurs finalités, malgré le fait d'être intimement liées à l'enseignement et à l'apprentissage.

De façon substantielle, l'évaluation formative est un type d'évaluation qui s'opère tout au long de l'enseignement et vise à savoir si les objectifs d'apprentissage des élèves sont atteints. Elle ne « donne lieu à aucune note portée au bulletin de l'élève » (Aylwin, 1995, p. 24), mais son principal but est d'aider l'enseignant à déceler les problèmes que ces derniers rencontrent, à cerner leurs besoins et à préparer des mesures d'intervention efficaces pour les aider à surmonter leurs difficultés. Perrenoud (1998) voit l'évaluation formative comme étant une

stratégie d'efficacité pédagogique dans le sens qu'elle permet à l'enseignant de « cerner les acquis et les modes de raisonnement de chaque élève, suffisamment pour l'aider à progresser dans le sens des objectifs ». Elle s'opère sous diverses formes et implique des questionnements perpétuels de l'élève tout au long de son apprentissage suivi des rétroactions offertes par l'enseignant. Allen et Bergeron (2015) rapportent que ce type d'évaluation à travers son ancrage socioconstructiviste influence positivement la motivation des élèves, puisqu'il offre la possibilité « d'autonomiser leurs apprentissages et, surtout, de les guider à travers les stratégies leur permettant de se réguler en tant qu'apprenant » (p. 4). Or, dans l'incertitude de la pandémie, l'évaluation a été mise de côté de par le manque de temps et le passage en ligne, qui ne permettaient pas une adaptation rapide et adéquate des outils d'évaluation : les enseignants se doivent en premier de terminer le programme d'études.

Contrairement à l'évaluation formative qui a lieu tout au long de l'apprentissage, l'évaluation sommative intervient à la fin de l'apprentissage et se définit comme étant un processus par lequel l'enseignant développe au sein de sa classe « une hiérarchie d'excellence » (Perrenoud, 1998) en comparant ses élèves suivant des critères préétablis, ce qui lui permet ensuite de savoir si les objectifs d'apprentissage sont atteints. Ce type d'évaluation est lié à la reconnaissance des compétences acquises et se matérialise par une note formelle inscrite dans le bulletin scolaire. Il se base sur des activités antérieurement évaluées de façon formative et a pour but d'informer l'administration scolaire et les parents sur le niveau de performance des élèves (Aylwin, 1995).

En somme, l'évaluation formative est un processus continu qui permet de vérifier la compréhension des élèves sur les concepts abordés durant l'enseignement tandis que l'évaluation sommative sert à rendre des comptes sur leurs performances et s'opère sous la forme d'examens, de projets finaux ou de tests normalisés (Mafugu, 2021). Durant la pandémie, on

constate que l'évaluation sommative a plutôt pris une forme classique d'examens à choix multiples qui ne donnent pas la chance à l'enseignant d'éliciter d'autres types de rendement des élèves.

L'évaluation en Alberta

L'évaluation permet de prendre des décisions orientées et éclairées à tous les niveaux du système éducatif albertain.

À l'échelle provinciale. À travers les PAT (*Provincial Achievement Tests*), qui sont des tests de rendement uniformes et normalisés, Alberta Education s'assure des apprentissages réalisés par les élèves de la 6^e et de la 9^e année. Ces tests servent principalement à :

- déterminer si les élèves apprennent ce à quoi on s'attend qu'ils apprennent;
- communiquer aux Albertains quel est le rendement des élèves par rapport aux normes provinciales à des niveaux scolaires donnés;
- aider les écoles, les autorités et la province à surveiller et à améliorer l'apprentissage des élèves (Gouvernement de l'Alberta, s. d.).

Au-delà des PAT existent également les examens obligatoires de la 12^e année qui permettent de :

- certifier le niveau de rendement d'un élève dans certains cours de 12^e année;
- s'assurer que les normes de rendement provinciales sont respectées;
- faire état des résultats individuels et de groupe (Alberta Education, 2015).

Bien que ces tests normalisés permettent d'instaurer une culture de la performance et d'amélioration continue au sein des établissements scolaires, plusieurs chercheurs soutiennent en revanche qu'ils n'ont pas que des effets bénéfiques pour le milieu éducatif. Laveault (2014) démontre qu'ils peuvent entraîner un rétrécissement du curriculum dans le sens où les enseignants et les directions d'école peuvent avoir tendance à consacrer plus de temps aux matières qui sont évaluées durant ces tests au détriment des autres matières et à focaliser davantage l'apprentissage sur les « connaissances qui font partie régulièrement de ces examens » (p. 5).

Au sein des conseils scolaires et des écoles.

Toutes les écoles publiques en Alberta sont affiliées à un conseil scolaire qui les administre et maintient leur fonctionnement tout en s'assurant de respecter les règlements fixés par Alberta Education. Généralement, les évaluations sommatives sont utilisées par les conseils scolaires et les directions d'école comme instruments de reddition de compte et de mesure d'efficacité de leurs établissements scolaires. Dans une autre perspective, les administrateurs scolaires se servent également d'une meilleure performance de leurs écoles aux tests normalisés pour promouvoir leurs écoles et recruter de nouveaux élèves. Au sein des salles de classe, l'évaluation formative occupe une place centrale dans l'enseignement puisqu'elle offre à l'enseignant la possibilité de mieux planifier le processus d'apprentissage des élèves en fonction des besoins qu'ils expriment et des défis auxquels ils sont confrontés. Les preuves suggèrent qu'une pratique pédagogique axée sur des évaluations formatives continues et efficaces tout au long de l'enseignement a un impact positif sur la performance académique des élèves durant les évaluations sommatives (Jimaa, 2011). Toutefois, la relation qui existe entre ces deux types d'évaluation n'est pas uniquement linéaire et unidirectionnelle. Laveault (2014), dans son article portant sur les politiques d'évaluation en éducation, démontre que l'évaluation formative et sommative peuvent avoir des objectifs qui se rejoignent dans la mesure où les informations collectées par l'enseignant durant le bilan des apprentissages sont utilisées par après dans un but formatif. Ainsi, Jimaa (2011) recommande de considérer le concept d'évaluation sous un aspect unique comme « un moyen d'aider les élèves à apprendre, un moyen de rendre compte de leurs progrès et un moyen de prendre des décisions concernant l'enseignement » (p. 721).

Effet/impact de la pandémie sur l'évaluation. Depuis le début de la pandémie, les éducateurs sont confrontés à un environnement imprévisible et incertain. Ces derniers doivent constamment alterner leur travail entre le mode

en présentiel et le mode hybride dépendamment de la situation sanitaire au sein de leurs écoles ou à l'échelle provinciale. Cette réorganisation constante du travail a eu un impact considérable sur les pratiques pédagogiques, puisque la plupart des enseignants n'étaient pas formés pour assurer un encadrement à distance des élèves. Précisément, les méthodes de gestion de classes virtuelles et les méthodes d'évaluation en ligne sont devenues de véritables défis auxquels sont confrontés les enseignants. Validant la thèse de la National Academy of Education (2021) concernant la complexité de l'évaluation durant la COVID-19, Meccawy et al. (2021) suggèrent une formation immédiate des éducateurs sur les méthodes d'évaluation compatibles avec l'enseignement virtuel, au risque de voir ces derniers appliquer les principes d'évaluation de l'enseignement en présentiel durant un enseignement en ligne. La pandémie a donc fait émerger les limites de notre système éducatif actuel ainsi que la nécessité de repenser aux compétences dont il faut doter les futurs enseignants durant la formation initiale afin que ces derniers se sentent mieux outillés pour faire face aux défis contemporains de l'enseignement.

Cadre théorique

Cette recherche qualitative examine les perceptions des enseignants sur les nouvelles méthodes d'évaluation qui doivent permettre de faire progresser les élèves dans leur apprentissage. Nos ancrages théoriques se nourrissent d'une part, du concept de la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky (1896-1934) qui se définit comme étant « la distance entre le niveau de développement réel, déterminé par la résolution indépendante de problèmes, et le niveau de développement potentiel, déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents » (Vygotsky, 1978 cité par Wertsch, 2008, p. 66). De façon spécifique, cette théorie considère l'apprentissage comme étant une résultante des interactions sociales entre

Mars 2020	Décision de fermer les écoles et les garderies dans toute la province, puis annulation des tests de rendement provinciaux 2019-2020 et enseignement en ligne obligatoire
Aout 2020	- Reprise scolaire en présentiel à partir du 1 ^{er} septembre 2020 avec des conditions comme le port du masque et la distanciation sociale - Annulation des PAT de la 6 ^e et la 9 ^e pour l'année 2020-2021
Novembre 2020	Enseignement à distance du 4 janvier 2021 au 8 janvier 2021
Janvier 2021	Retour de l'enseignement en présentiel avec restrictions

Tableau 1 : Prises de décisions majeures

les élèves et l'enseignant et le rôle de ce dernier consiste à concevoir des activités pédagogiques et des méthodes d'intervention efficaces pour maintenir les élèves dans leur ZPD tout en favorisant la progression de leurs connaissances en vue d'atteindre l'autonomisation. Venet et al. (2016) soutiennent à cet effet que la meilleure stratégie d'accompagnement des élèves consiste à leur poser des questions suggestives tout au long de l'enseignement, à faire des rétroactions, à leur montrer comment résoudre un problème et les laisser le finir, ou encore à faire des démonstrations et leur demander de les reproduire. L'évaluation occupe donc une place primordiale dans cette théorie, puisqu'elle permet de mesurer l'efficacité de l'enseignement et de déterminer les progrès réalisés par les élèves.

D'autre part, sur un plan plus pragmatique, nous nous inspirons de la pratique réflexive de Lafortune (2006) qui amène le professionnel à porter un regard critique sur ses propres pratiques. Cette auteure suggère que dans un contexte de changement, il faut adopter des méthodes d'accompagnement qui favorisent « la réflexion-interaction pour mener à des modifications en cohérence avec les fondements des changements préconisés » (p. 38). En effet, la pandémie a entraîné d'énormes bouleversements dans les pratiques pédagogiques. Pour mieux soutenir les éducateurs face à leurs nouveaux défis, il faut comprendre le sens que ces derniers donnent aux nouvelles méthodes d'évaluation et recueillir leurs perceptions sur l'efficacité de ces méthodes. Ainsi, notre étude part du vécu des enseignants pour présenter les défis actuels auxquels ils sont confrontés dans

leurs pratiques afin de formuler des recommandations qui, parallèlement, vont inspirer les établissements postsecondaires à harmoniser les programmes de formation des futurs enseignants et aussi les conseils scolaires à mieux cibler les besoins en perfectionnement professionnel de leur personnel.

Méthodologie

Cette recherche étant de nature exploratoire, la méthodologie qualitative est celle qui a été retenue pour mieux comprendre les perceptions des enseignants et directions sur les décisions gouvernementales liées à la pandémie dans les écoles et les nouvelles méthodes d'évaluation.

La démarche de recherche

L'étude a été réalisée en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons recensé les principales décisions prises par le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires, et les écoles et qui ont eu un impact significatif sur l'évaluation.

Cette recherche initiale a par ailleurs servi dans un second temps de corpus pour élaborer les thèmes qui ont été abordés durant les entrevues semi-dirigées de 15 minutes réalisées avec les enseignants et les directions d'école durant l'été et l'automne 2021.

Description de l'outil de collecte de données

Deux guides d'entretien de six questions chacun ont été conçus dans le cadre de cette étude. La principale raison était que nous souhaitions interroger deux groupes de personnes dont les responsabilités diffèrent au sein de

l'organisation scolaire. Ces deux guides ont été élaborés en français et en anglais.

Pour les enseignants : Les questions abordées durant les entrevues avec les enseignants étaient d'ordre pratique et fonctionnel. On voulait comprendre comment ces derniers avaient vécu la pandémie et les décisions du gouvernement dans leurs salles de classe et comment ils avaient modifié, adapté et réinventé leurs méthodes d'évaluation.

Pour les équipes de direction d'école : Quant aux directions d'école, les questions posées étaient beaucoup plus orientées vers la gestion des établissements scolaires sur le plan administratif et logistique. De façon plus précise, nous avons voulu comprendre comment ils avaient affronté le contexte d'incertitude pour maintenir le bon fonctionnement de leurs écoles.

Description des participants

11 éducateurs (n = 11) au total ont participé à cette recherche. Deux répondants sont de sexe masculin (18 % de l'effectif total) et neuf de sexe féminin (82 % des participants).

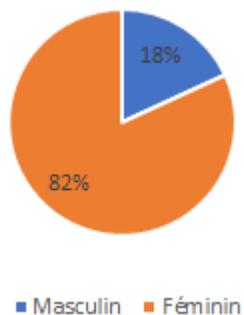


Figure 1 : Caractéristiques de l'échantillon (genre)

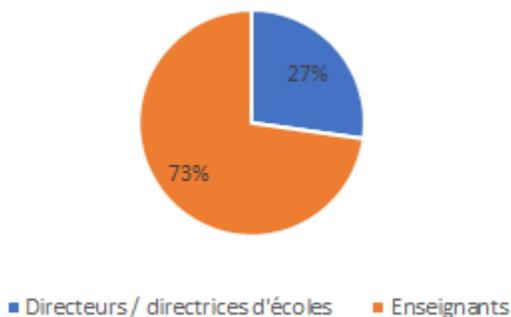


Figure 2 : Représentation des participants

Ces répondants sont des professionnels expérimentés qui cumulent plusieurs années d'expérience (entre 5 et 30) et occupent différentes positions au sein de l'organisation scolaire. De façon spécifique, 73 % des personnes interrogées sont des enseignantes à l'élémentaire ou au secondaire tandis que 27 % occupent des postes de leadership (directrices/directeurs d'école) au sein de leurs écoles.

Résultats de l'étude

En plus de surprendre toute la communauté éducative, la première fermeture des écoles décrétée en mars 2020 a suscité un sentiment d'incertitude, de peur et de doute auprès de la majorité des répondants (sentiments observés chez 54 % des personnes interrogées). Le personnel scolaire a brusquement réalisé l'ampleur de l'urgence sanitaire et les répercussions que la pandémie entraînerait sur le fonctionnement des établissements scolaires. Selon les dires du répondant 2, c'est à ce moment que les enseignants ont « réalisé que la situation était sérieuse et qu'elle allait durer longtemps ». D'autres enseignants, pour leur part, se sont montrés très enthousiastes à l'idée de devoir travailler depuis leur domicile et expérimenter l'enseignement à distance. Cependant, l'euphorie s'est très vite dissipée lorsqu'ils ont réalisé que l'enseignement en ligne nécessitait beaucoup d'efforts supplémentaires et d'adaptations. Le répondant 7 par exemple, déclare avoir été « content dans un premier temps d'enseigner à distance, mais s'être très vite aperçu que la charge de travail dans un enseignement en ligne est énorme ».

Chez les leaders scolaires, la transition brusque vers l'enseignement virtuel fut une période très stressante et sans répit. D'après les expériences vécues par le répondant 2, à la suite de la décision gouvernementale concernant la fermeture des écoles, il a fallu mener « beaucoup de réflexions avec le conseil scolaire à la recherche d'idées et de consignes pour répondre aux questionnements et rassurer les enseignants ». Cette expérience semble également être la même vécue par le répondant 1. Ce

dernier indique par ailleurs avoir aussi initié une communication de crise avec les parents et planifié des rencontres avec ces derniers afin qu'ils puissent récupérer les effets personnels de leurs enfants.

Sur le plan logistique, le constat est sans équivoque. Les écoles albertaines ne disposaient pas du matériel nécessaire pour offrir des services scolaires exclusivement en ligne. Les directions d'école interrogées ont indiqué s'être impliquées dans les activités suivantes :

- mise en place des nouvelles technologies au sein des écoles;
- formations de groupe et personnelles sur l'usage d'outils tels que *Moodle*, *Google Classroom*, etc.;
- soutien technologique et soutien ciblé aux enseignants.

De plus, l'étude révèle que peu importe leurs expériences antérieures, la plupart des répondants (73 % de l'effectif total) ont effectué une profonde adaptation technologique et expérimenté de nouvelles méthodes pédagogiques afin de pouvoir être capables d'exercer leur profession durant la pandémie. À en croire les dires du répondant 6, « tous les enseignants, même les plus chevronnés, étaient devenus des nouveaux enseignants. Tout devait être réappris : gestion de classe, méthodes d'évaluation, etc. Une grande adaptation technologique est devenue nécessaire ». Il est donc logique de constater que c'est avec joie que tous les enseignants et directions d'école (100 % de l'échantillon) ont accueilli la décision gouvernementale liée à l'annulation des tests normalisés (PAT, examens de la 12^e année) pour l'année scolaire 2019-2020. En témoignent les avis suivants :

[...] Excellente décision, on n'aura jamais eu le temps de préparer les élèves aux examens avec la pandémie (répondant 2).

[...] Bonne décision psychologiquement. Moins d'anxiété pour les élèves et les enseignants (répondant 6).

Par rapport aux expériences vécues avec l'enseignement virtuel, approximativement 80 % des répondants estiment que la pandémie a modifié le processus d'évaluation dans les écoles et

qu'elle a permis non seulement d'innover et de développer des nouvelles méthodes d'évaluation, mais également de mieux cibler l'essentiel du programme d'études. De façon spécifique, les éducateurs albertains ont eu recours à des pratiques telles que l'évaluation en petits groupes (panels de discussions), l'évaluation orale plutôt qu'à l'écrit (faire parler les élèves au lieu de les soumettre à un test écrit), l'évaluation individuelle en ligne (pour lutter contre le plagiat des élèves), les interrogations orales ou par clavardage sur des vidéos antérieurement visionnées par les élèves, etc.

Bien que l'annulation des tests normalisés et la réduction du nombre d'évaluations prises en compte dans la production des bulletins de notes décrétées par Alberta Education aient beaucoup contribué à relâcher la pression ressentie par les élèves durant l'année scolaire 2019-2020, certains enseignants ont tout de même déclaré avoir eu recours à une pratique qui consiste à supprimer les notes extrêmes durant les évaluations sommatives dans le but de permettre à l'ensemble des élèves de leurs classes d'avoir une meilleure moyenne générale. On pourrait simplement conclure que l'évaluation sommative, qui est avant tout un processus de hiérarchisation et d'excellence, n'a pas du tout existé durant cette période. D'après le répondant 6, « avec la COVID-19, les bulletins n'étaient pas juste [sic], on évaluait juste l'engagement des élèves ». Néanmoins, il convient de préciser qu'un recours excessif à cette pratique peut à long terme démotiver les meilleurs élèves puisqu'il s'agit d'une pratique inéquitable et en parfaite inadéquation avec la culture de l'excellence tant prônée pour l'atteinte d'une efficacité du système éducatif. D'autre part, cette méthode ne favorise pas non plus les élèves les plus faibles dans le sens qu'ils ne pourront pas se remettre en cause et entreprendre des efforts supplémentaires pour s'améliorer. Bref, la figure 3 synthétise l'essentiel des points saillants sur les sentiments observés chez les enseignants et les directions d'école au cours de l'année d'apparition de la pandémie dans les écoles albertaines.

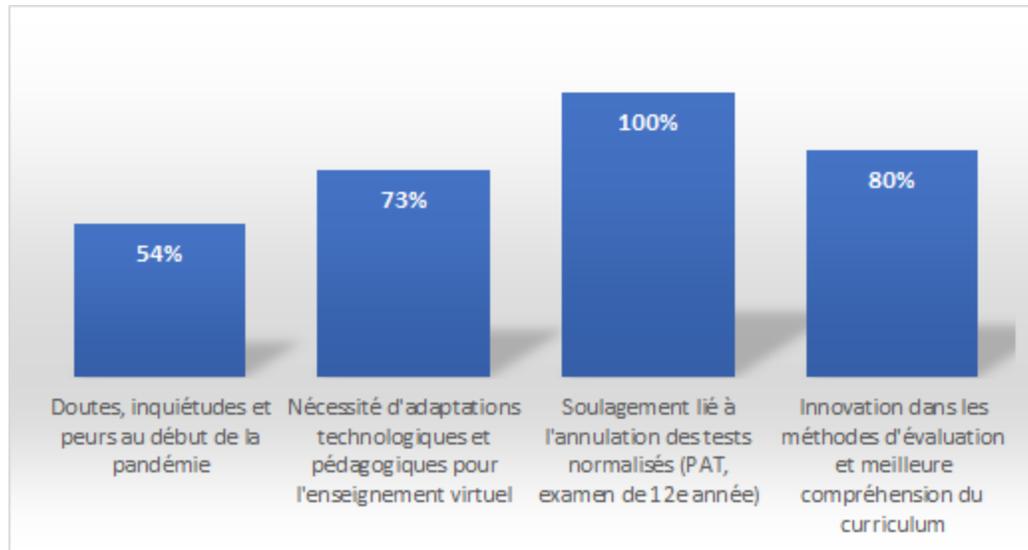


Figure 3 : Sentiments observés chez les enseignants et directions d'école durant la première année de la pandémie de COVID-19.

En somme, la pandémie n'a pas exercé qu'une influence négative sur le fonctionnement des écoles (voir tableau en Annexe A). Elle a aussi permis aux éducateurs albertains de sortir de leur zone de confort, d'expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques, de nouvelles approches de gestion des relations avec les parents, et ce qui est plus important, de se familiariser avec les outils techno-pédagogiques qui constituent un enjeu vital pour l'avenir de la profession enseignante.

Discussion et conclusion

L'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement. Elle permet aux enseignants de mieux comprendre les besoins d'apprentissage de leurs élèves et d'ajuster ainsi leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement et interventions plus efficaces. L'évaluation sert aussi à rendre compte des progrès et des compétences des élèves pour des fins de production des bulletins, de classement et pour des prises de décisions plus éclairées.

Tout au long de l'étude, nous avons constaté que la pandémie avait affecté la dynamique pédagogique dans nos salles de classe et que les enseignants ainsi que les directions d'école

s'étaient adaptés à ces bouleversements en instaurant de nouvelles routines. Le changement est devenu inéluctable et même les enseignants cumulant plusieurs années d'expérience professionnelle ont été contraints d'ajuster leurs pratiques pédagogiques et de développer de nouveaux automatismes.

En effet, l'un des défis majeurs qui ressortent des entrevues guidées se situe au niveau de la transition technologique. La pandémie a surgi de façon brusque et les outils technologiques sont dès lors devenus incontournables dans la pédagogie et la gestion scolaire. Toutes les communications avec les élèves, l'administration et avec les parents se font désormais de façon virtuelle. Le passage d'une classe traditionnelle à une classe virtuelle fut rapide et les enseignants ont dû apprendre à gérer leur classe à travers un écran, à adapter leur matériel pédagogique et à trouver des nouvelles formes d'évaluation en ligne. Même si ces derniers ont bénéficié d'un perfectionnement professionnel sur l'usage des produits numériques en éducation, cette étude révèle néanmoins une improvisation surtout en ce qui concerne les méthodes d'évaluation. Il est donc primordial, et ce, à plusieurs niveaux, de poursuivre des recherches supplémentaires sur les meilleures stratégies d'accompagnement à

distance des élèves afin d'harmoniser les programmes de formation initiale à l'enseignement de façon à doter les futurs diplômés des programmes en éducation des compétences essentielles (approches de gestion de crise, gestion de classe virtuelle, méthodes d'évaluation adaptées pour l'enseignement virtuel, etc.) qui pourraient leur permettre de faire face aux défis contemporains de leur profession.

Avec la pandémie, l'évaluation a changé de forme et on devait donc la redéfinir. Dans un premier temps et avec les classes virtuelles, l'accent était surtout mis sur le bien-être des élèves et l'importance de favoriser une dynamique qui inclut tout le monde. L'évaluation a donc été mise de côté pour favoriser cette nouvelle structure. Par la suite, les enseignants ont commencé à chercher des nouvelles formes d'évaluation fiables et fidèles dans ce contexte pandémique. Ce qui ressort le plus souvent des entrevues, c'est que les évaluations écrites ont laissé place à des évaluations à l'oral. Une répondante a mentionné : « Changer l'évaluation, nécessite de changer l'enseignement. On a donc dû changer le comment faire avec un enseignement qui inclut plus de vidéos et plus de discussions pour impliquer davantage les élèves dans leurs apprentissages ». Les enseignants ne pouvaient pas contrôler ce qui se passait derrière l'écran; par conséquent, ils ont favorisé pour leurs évaluations, des discussions, des réflexions à l'oral, des présentations, des projets et des évaluations individuelles.

Dans un second temps, et avec le retour en présentiel néanmoins accompagné de restrictions sanitaires, notamment la possibilité de passer en ligne à tout moment, les enseignants devraient revoir leurs méthodes d'évaluation et laisser tomber certaines activités qui nécessitent le partage de matériel ou la proximité des élèves. Plusieurs de nos répondants ont mentionné plus de flexibilité avec leurs évaluations : moins d'évaluations sommatives, des bulletins allégés et même la possibilité de refaire les exa-

mens; pas de projet de groupe, pas de débat, etc. Le retour à la normale devait se faire petit à petit pour aider les élèves à reconstruire leur confiance en eux-mêmes et en leurs capacités.

Cette pandémie nous a ouvert les yeux sur ce qui est le plus important dans nos programmes d'études. Le temps ne permettait pas d'enseigner tout le curriculum, il fallait donc faire des choix et définir ce qui est indispensable. Par exemple, on enseigne deux méthodes de calcul mental pour faire des multiplications au lieu de quatre, ce qui aide les élèves à rester concentrés sur l'essentiel. Certains conseils scolaires, à l'instar du conseil scolaire Edmonton Public, ont même créé un document intitulé *Scope and Sequences* pour montrer ce qui est essentiel à enseigner et pour aligner tous les élèves, en présentiel ou en ligne, aux mêmes séquences d'enseignements.

Cette recherche ouvre la réflexion sur des nouvelles méthodes d'évaluation que nous pouvons adopter dans le futur pour les intégrer de manière permanente dans notre système scolaire. La pandémie a probablement entraîné des répercussions irréversibles sur le milieu scolaire. Nous pouvons désormais parler d'une évolution de la profession enseignante en deux phases : l'ère pré-COVID symbolisée par l'usage des pratiques traditionnelles où c'est à l'élève de s'adapter au système évaluatif et l'ère post-COVID, où l'innovation dans les méthodes d'évaluation, la flexibilité du système éducatif et la technologie joueront un rôle déterminant pour favoriser la réussite de chaque élève. Néanmoins, avec l'apparition de nouveaux variants du virus, nous ne sommes pas encore sortis de l'ornière. Le milieu scolaire continue toujours de s'adapter aux défis de la pandémie, ce qui nous situe à l'étape de transition entre ces deux phases. Que restera-t-il des anciennes pratiques pédagogiques après cette pandémie? Quelles séquelles permanentes dues à la COVID seront intégrées de façon permanente dans notre système scolaire? Seul l'avenir nous le dira.

Annexe A :

Tableau récapitulatif de l'impact de la pandémie sur les enseignants et les élèves

Points positifs	Points négatifs
Meilleure compréhension du programme d'études	Manque d'expérience et de données quant aux PAT qui permettaient un stress constructif
Évaluation plus variée	Pas de contrôle sur les évaluations
Développement de nouvelles habiletés chez les enseignants quant aux méthodes d'évaluation.	Manque de socialisation des élèves ce qui risque d'influer sur le rendement scolaire des élèves
Moins de travail pour les enseignants (bulletins allégés – 2 bulletins par année au lieu de 3)	Isolement, pas de social; sorties, visites, voyages, activités extérieures limitées
« Séquences de RAS » : tous les enseignants suivent les mêmes séquences pour les 5 matières de base	Cérémonie de diplomation (graduation) plus petite
Flexibilité des évaluations dans un environnement technologique	Restrictions qui affectent le développement et l'épanouissement psychologique des élèves
Talents cachés révélés chez plusieurs élèves grâce à la flexibilité des méthodes d'évaluation	Très difficile pour les enseignants de faire des observations dans les classes en ligne
Meilleure communication avec les parents	Plus de temps nécessaire pour les activités à cause des restrictions sanitaires
Parents plus nombreux à participer aux réunions	Décrochage de certains bons élèves par manque d'adaptation
Découverte de nouvelles manières d'enseigner (couper tout ce qui n'est pas essentiel)	Manque de preuves (moins d'évaluations sommatives)
Nouveaux talents dévoilés chez certains élèves	Manque de validité et de fiabilité pour une évaluation juste des élèves
Expérience acquise pour faire face adéquatement à de nouveaux changements	Réapprentissage des méthodes de gestion de classe virtuelles
Plus d'indulgence, possibilité de refaire les examens	Retard considérable des élèves d'immersion sur leur niveau en langue française
Plus de créativité chez les enseignants et les élèves	Beaucoup d'ajustements et beaucoup de temps pour trouver des nouvelles méthodes d'évaluation

Annexe B :

Tableau récapitulatif des décisions majeures prises par les gouvernements et les conseils scolaires pour gérer la pandémie.

Mars 2020	Décision de fermer les écoles et les garderies dans toute la province, puis annulation des tests de rendement provinciaux 2019-2020 et enseignement en ligne obligatoire
Avril 2020	Décision de garder les écoles fermées pour le reste de l'année 2019-2020
Octobre 2020	Décision des conseils scolaires d'Edmonton et de Calgary ³ d'annuler les PAT de la 6 ^e et de la 9 ^e année pour l'année 2020-2021 Décision des conseils scolaires d'Edmonton et de Calgary de rendre les examens de la 12 ^e année optionnels pour la session d'automne 2020
Aout 2020	Décision d'une reprise scolaire en présentiel à partir du 1 ^{er} septembre 2020 avec des conditions comme le port du masque et la distanciation sociale Décision d'annuler les PAT de la 6 ^e et de la 9 ^e année pour l'année 2020-2021
Novembre 2020	Décision de passer à un enseignement à distance du 4 janvier 2021 au 8 janvier 2021
Janvier 2021	Décision de retourner à un enseignement en présentiel avec restrictions sanitaires
Avril 2021	Décision de passer à un enseignement virtuel pour les 7 ^e à 12 ^e années pour une durée de deux semaines, du 19 avril 2021 au 30 avril 2021
Mai 2021	Décision de laisser tous les élèves M-12 à la maison pour deux semaines de classes virtuelles du 7 au 21 mai
Janvier 2022	Décision de suspendre les cours la semaine du 3 au 7 janvier 2022 pour tous les élèves M-12

Notes

1. Lebut de l'évaluation selon Alberta Education peut être consulté sur <https://www.alberta.ca/fr-CA/education-guide-purpose-of-assessment.aspx>.
2. Voir l'Annexe B pour un tableau plus détaillé.
3. Calgary Board of Education (CBE), Calgary Catholic School District, Edmonton Public et Catholic Schools.

Références

Alberta Education. (2015). *Examens en vue de l'obtention du diplôme de 12^e année. Foire aux questions*. Repéré le 9 novembre 2021 de <https://education.alberta.ca/media/1626393/foire-aux-questions-ab-ed.pdf>

Allen, N. et Bergeron, R. (2015). L'évaluation des apprentissages : présentation. *Québec français*, 175, 4-5.

Aylwin, U. (1995). Apologie de l'évaluation formative. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 24-32.

Gouvernement de l'Alberta. (s. d.). *Tests de rendement provinciaux*. Repéré le 7 juin 2021 de <https://www.alberta.ca/fr-CA/provincial-achievement-tests.aspx#jumplinks-0>

Jimaa, S. (2011). The Impact of Assessment on Students Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28, 718-721.

Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 187-202.

Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? *Éducation et francophonie*, 42(3), 1-14.

- Mafugu, T. A. (2021). Comparison of Selected Assessment Results before and during the COVID-19 Pandemic in One University in South Africa. *International Journal of Higher Education*, 10(7), 74-83.
- Meccawy, Z., Meccawy, M., et Alsobhi, A. (2021). Assessment in 'survival mode': Student and faculty perceptions of online assessment practices in HE during Covid-19 pandemic. *International Journal for Educational Integrity*, 17(16), 1-24.
- National Academy of Education. (2021). *Educational Assessments in the COVID-19 Era and Beyond*. Repéré le 6 novembre 2021 de <https://naeducation.org/wp-content/uploads/2021/02/Educational-Assessments-in-the-COVID-19-Era-and-Beyond.pdf>
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. DeBoeck Université. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/php_evaluation.html
- Société canadienne d'évaluation. (2015). *Qu'est-ce que l'évaluation?* SCÉ, Renfrew, Ontario. Repéré le 12 octobre 2021 de <https://evaluationcanada.ca/fr/quest-ce-que-levaluation>
- Venet, M., Correa Molina, E., Nootens, P. et Roberge, M. (2016). La zone proximale de développement : une zone de changements intérieurs pour les étudiantes du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 88-110.
- Wertsch, J. V. (2008). From Social Interaction to Higher Psychological Processes. *Human Development*, 51(1), 66-79.

L'hybridation des modalités d'enseignement et des environnements d'apprentissage à l'ère de la pandémie/ endémie et du numérique

Martine Pellerin, Ph. D. | *professeure titulaire en éducation, Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta*

Jean-François Bolduc, B.A., B.Ed. | *Enseignant, 7^e - 8^e année d'immersion française, Rocky View Schools*

Meggie Martin, B.A., B.Ed. | *Enseignante, 7^e - 8^e année d'immersion française, Rocky View Schools*

Alexis Gross, B. A., B. Éd. | *Enseignante, 7^e - 9^e année d'immersion française, Rocky View Schools*

Tori Cadger Page, B. A., B. Éd., M. Éd. | *Enseignante, 3^e année d'immersion française, Rocky View Schools*

Alexandra Galbraith, B. A. (Hons.), B. Éd. | *Enseignante, 6^e année, Rocky View Schools*

Krista Mills, B.Ed. | *Enseignante, 2^e année d'immersion française, Rocky View Schools*

Caitlin Roberts, B.Ed. | *Enseignante, 2^e année d'immersion française, Rocky View Schools*

Carolane Contant, B. Éd. | *Enseignante, 3^e année d'immersion française, Rocky View Schools*

Erin Siddall, B.A., B.Ed. | *Enseignante 1^{re} et 2^e années d'immersion française, Rocky View Schools*

Stacy-Ann Pothier, M. Éd., B. Éd. | *Directrice adjointe, Rockyview Schools*

Introduction

Depuis mars 2020, les enseignants et les élèves ont vécu un changement sans précédent concernant leur enseignement et leur apprentissage. Plusieurs leçons ont émergé de ces expériences vécues pendant la pandémie. Une de ces leçons est l'importance de l'intégration

du numérique en salle de classe, et ceci dès le début du primaire afin de favoriser un apprentissage pour une nouvelle ère. L'avènement de nouveaux outils numériques a permis de transformer les modalités d'enseignement et d'apprentissage. En particulier, l'émergence de nouveaux outils de vidéoconférence favorisant l'interaction sociale en mode synchrone ainsi que l'accès à de nouvelles plateformes d'apprentissage numériques et interactives a transformé nos manières d'interagir, de communiquer, de partager et de collaborer en salle de classe et à l'extérieur des quatre murs de celle-ci. L'hybridation des modalités d'enseignement et d'apprentissage en présentiel avec celles en ligne rendue possible grâce aux différentes possibilités offertes par les nouveaux outils technologiques contribue à la création de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouveaux environnements d'apprentissage.

L'hybridation des modalités d'enseignement et d'apprentissage favorise avant tout un contexte d'apprentissage inclusif selon les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) (Universal Design for Learning (UDL), (CAST, 2018)) et ceci en permettant l'offre de différents modes de présentation et de représentation des connaissances. L'hybridation en contexte éducatif favorise aussi un engagement actif à la fois cognitif, social et émotionnel des élèves dans le cadre de leur processus d'apprentissage. Finalement, l'hybridation en classe favorise la création de communautés d'apprentissage authentiques, et ceci, au-delà de la classe traditionnelle.

Cet article se veut un partage par les enseignants d'activités visant l'intégration du numérique et l'adoption de pratiques pédagogiques visant l'hybridation des modalités d'enseignement et des environnements d'apprentissage en contexte d'immersion française. En particulier, ces exemples d'activités ont été réalisés dans le cadre d'un projet de recherche-action collaborative (CAR) (Pellerin, 2011) par des enseignants des niveaux primaires et secondaires (de la 1^{re} à la 10^e année) en immersion française et une direction d'école du

conseil scolaire Rocky View Schools en Alberta. Ce projet de recherche a reçu un financement en provenance de l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) dans le cadre du développement professionnel des enseignants en français et immersion française.

Favoriser l'hybridation des modes d'enseignement et des environnements d'apprentissage



Exemple 1 : Favoriser des modalités d'enseignement modal avec une caméra 360° OWL (Hibou)

L'utilisation de l'outil OWL (Hibou), une caméra 360°, devient un outil incontournable pour favoriser l'hybridation des modalités d'enseignement en contexte de pandémie/endémie.

Dans la courte [vidéo YouTube](#) réalisée par l'enseignant Jean-François Bolduc, ce dernier explique comment ce type de caméra favorise l'hybridation des modalités d'enseignement. Grâce à son capteur visuel à 360°, les élèves qui rejoignent la classe en vidéoconférence depuis chez eux peuvent voir leur enseignant et interagir avec celui-ci, et voir aussi le tableau blanc ainsi que leurs camarades de classe. Lorsque l'enseignant pose une question aux élèves en classe, ceux en ligne peuvent aussi répondre à celle-ci et interagir avec l'enseignant et les autres élèves. Cela donne aux élèves qui sont en ligne le sentiment qu'ils sont dans la salle et leur permet d'interagir et de s'engager de manière authentique et engageante en mode synchrone avec leur enseignant et leurs pairs. Comme l'a indiqué un des élèves de la classe de l'enseignant (monsieur Bolduc) : « C'est comme si je suis en classe avec mes amis et mon prof; c'est cool! »

https://www.youtube.com/watch?v=nl_fF63g9ic

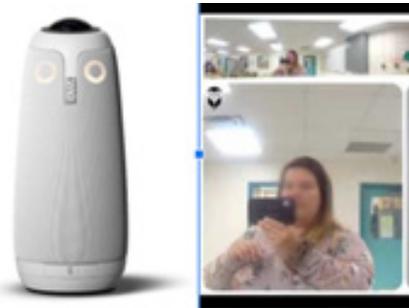
Exemple 2 : Favoriser la création d'une communauté d'apprentissage à l'aide de la caméra OWL (Hibou), dans deux différentes écoles

Les enseignantes de niveau secondaire (madame Martin et madame Gross) ont expérimenté l'utilisation de la caméra 360° OWL afin de favoriser le développement d'une communauté d'apprentissage dans la langue cible. Voici l'une de leurs premières activités d'hybridation avec le dispositif OWL :

Nous avons connecté nos deux classes qui sont dans la même division scolaire, mais en contexte rural et situées loin l'une de l'autre. Dans un premier temps, les élèves des deux classes ont eu l'occasion de jouer à un jeu de devinette afin de trouver où l'autre groupe se situe. Par la suite, les élèves ont eu du temps pour des mini discussions entre groupes. Les élèves ont beaucoup aimé l'opportunité de rencontrer d'autres jeunes en immersion qui vivent la même expérience qu'eux, créant ainsi un vrai sentiment de communauté. Ils ont demandé de refaire l'expérience à plusieurs reprises afin de connecter avec leurs nouveaux amis dans la langue cible. Nous avons aussi observé que la plupart des élèves pensaient que l'autre classe avec laquelle ils interagissaient se situait dans une autre province. Les élèves n'étaient pas conscients que d'autres élèves du même âge qu'eux poursuivaient aussi leurs études secondaires dans un programme d'immersion en contexte rural.

Exemple 3 : Favoriser la collaboration et l'interaction sociale entre les enseignants et les élèves de deux classes de la même école à l'aide de la caméra OWL (Hibou)

Monsieur Bolduc et madame Martin ont utilisé cette même technologie pour enrichir leur enseignement en profitant de l'expertise de chacun, ce qui augmente par le fait même l'expérience de l'apprenant. Alors qu'ils sont situés aux antipodes de la même école et que la pandémie ne permet pas de mélanger les cohortes d'élèves, ils se sont connectés à l'aide du dispositif OWL chacun dans leur classe avec leurs



élèves. Madame Martin a présenté la révision d'un module d'études sociales aux deux classes à la fois, et ces mêmes élèves ont pu revoir le contenu à travers un jeu compétitif par la suite. Cette activité a vraiment été bonifiée par la connexion des deux classes, car cela a augmenté la motivation des élèves, facilité les interactions avec d'autres apprenants en temps de pandémie et soutenu les enseignants dans leur co-enseignement. Par la suite, monsieur Bolduc a fait bénéficier les deux classes de son expertise en sciences en enseignant de nouveaux concepts aux élèves.

Exemple 4 : Favoriser l'apprentissage dans la langue cible et la création d'une communauté d'apprentissage avec l'outil de vidéoconférence Zoom



Pendant la pandémie, l'utilisation d'outils de vidéoconférence a permis aux enseignants et aux élèves d'être connectés de manière synchrone afin d'assurer la continuité de l'apprentissage. L'utilisation d'outils de vidéoconférence

classe. Les enseignantes du primaire ont donc fait appel à l'utilisation d'outils de vidéoconférence comme Zoom afin d'assurer la continuité de ces excursions, mais en mode virtuel. Les enseignantes dans le cadre de ce projet expliquent que les excursions virtuelles deviennent des activités régulières dans la planification de leur enseignement en contexte d'immersion. Celles-ci permettent aux élèves d'explorer de nouveaux environnements, d'interagir avec des experts et d'explorer de nouvelles communautés tout en demeurant en salle de classe. L'hybridation des modalités d'apprentissage dans le cadre des excursions virtuelles favorise aussi l'équité. Le financement des excursions à l'extérieur de la classe n'est pas toujours possible selon les ressources des écoles ainsi que la situation socioéconomique des parents et la situation géographique de certaines communautés rurales et éloignées des centres urbains. Les excursions virtuelles contribuent ainsi à l'inclusion et à l'équité en contexte d'immersion.

Exemple 6: L'hybridation des environnements d'apprentissage avec l'outil Flipgrid afin de favoriser le partage et les discussions des élèves au-delà des quatre murs de la salle de classe

Pendant le congé

Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances?

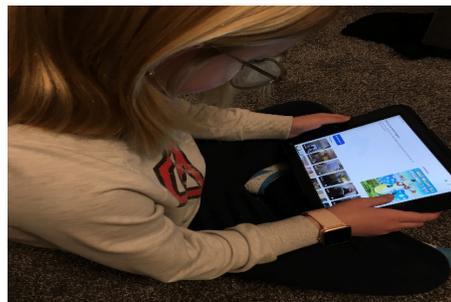
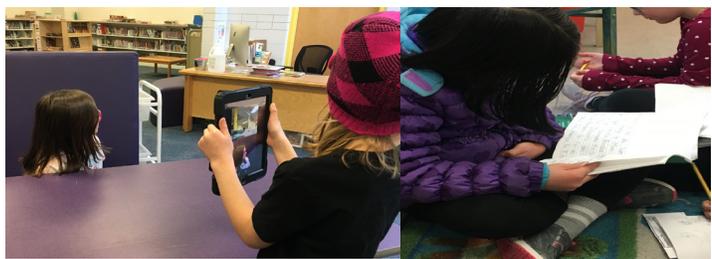


Flipgrid est un site Web et une application numérique qui permettent aux enseignants de faciliter le partage de vidéos réalisées par les élèves et de favoriser l'interaction sociale et les discussions entre ces derniers.

Cette plateforme permet aussi de sortir des quatre murs de la salle de classe et de joindre

des élèves d'autres endroits, et ceci de manière virtuelle.

Comme l'indique l'enseignante Cadger Page, il est possible de créer un sujet à répondre pour les élèves à partir d'un livre lu, par exemple, ou d'un autre sujet qui les intéresse. Avec les vidéos de Flipgrid, les élèves peuvent pratiquer du vocabulaire ciblé, créer ce qu'ils veulent partager dans leurs vidéos (de manière bien planifiée ou plus spontanée), et pratiquer la production orale dans la langue cible d'une façon authentique et qui peut incorporer toutes les matières du curriculum.



L'enseignante Cadger Page explique aussi qu'elle et ses collègues utilisent Flipgrid de manière régulière entre deux classes de différentes écoles du conseil scolaire RVS pour répondre aux histoires lues à haute voix en collaboration pendant les réunions Zoom chaque semaine.

Selon l'enseignante Cadger Page, il s'agit d'un processus simple pendant lequel les élèves partagent leurs vidéos de Flipgrid, puis répondent aux vidéos de l'autre avec une vidéo ou sous forme de commentaires écrits. L'utilisation de Flipgrid entre les classes se prête bien à l'évaluation des compétences en français avec des rubriques pour évaluer le progrès. Le progrès est évident avec l'utilisation au cours de l'année

scolaire. Les élèves vont de la production orale très planifiée à la production plus spontanée, ce qui peut être une source d'évaluation formative ou sommative. Les réflexions sont possibles par les élèves eux-mêmes et les enseignants à l'écrit ou à l'oral.

L'enseignante Martin propose aussi des activités à ses élèves du secondaire pour rendre les évaluations plus significatives et différencier les tâches qui leur sont demandées pour répondre à leurs besoins. Les élèves utilisent la plateforme Flipgrid pour expliquer leurs raisonnements sur un travail donné ou encore répondre oralement à des questions d'évaluation plutôt que sous forme écrite.

Exemple 7 : L'hybridation avec les plateformes numériques Minecraft et La Constellation de l'Ours pour favoriser la création d'une communauté d'apprentissage à travers le curriculum

Minecraft Education Edition est une application à l'aide de laquelle les élèves et enseignants peuvent collaborer et construire des projets qui peuvent être partagés et explorés

par toute personne disposant du lien. Les élèves peuvent créer et construire n'importe quoi en même temps que les autres élèves dans la classe. *Minecraft* est très engageant pour les élèves parce que son utilisation favorise l'apprentissage en ligne à partir d'un jeu qui est déjà populaire et avec lequel les élèves sont déjà familiers. Cela permet aussi d'adopter une approche interdisciplinaire; dans ce projet en particulier, on a intégré les mathématiques, les études sociales et la littérature.

L'enseignante Roberts partage ici les images montrant le début de la construction que les élèves ont créée dans *Minecraft* en travaillant dans la classe. Celle-ci a expliqué aux élèves que le but était de construire la ville d'Iqaluit dans le territoire du Nunavut. Chaque élève devait construire un bâtiment à Iqaluit. Plusieurs classes de deuxième année ont participé à la construction de la ville, mais à différents temps pendant la journée. Après que la ville fut construite, la ville a été partagée avec d'autres classes d'immersion qui pouvaient ensuite l'explorer. Ce projet a permis à plusieurs classes

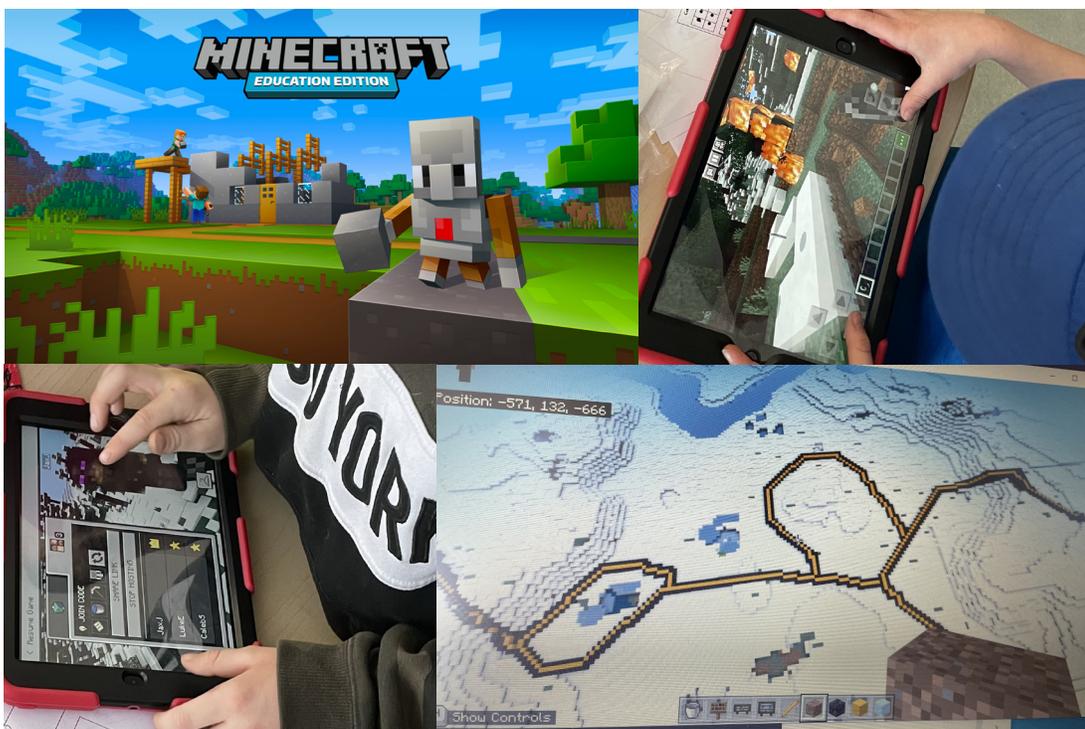
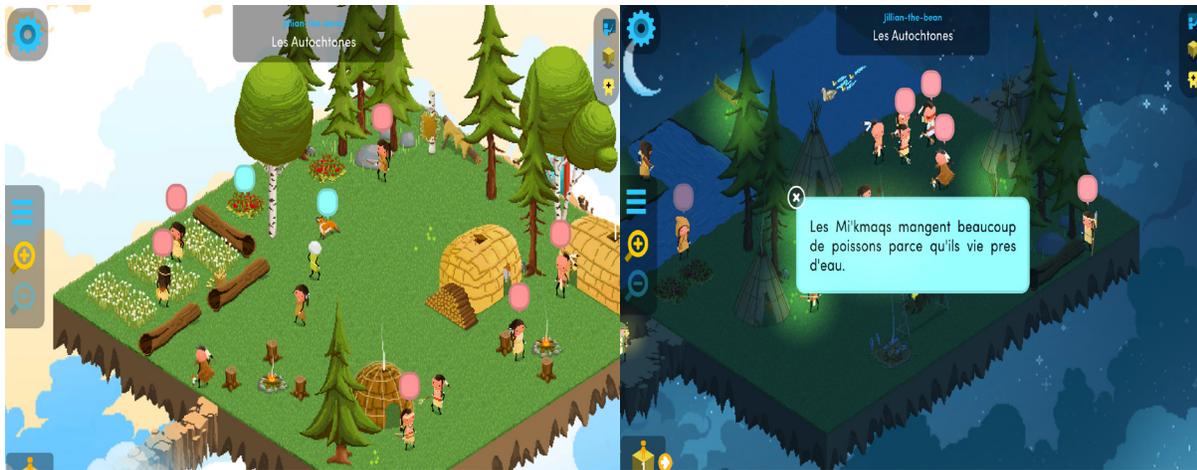


Photo de Minecraft Education Edition. Source : <https://education.minecraft.net/en-us/trainings/code-builder-for-minecraft-education-edition>



d'immersion de collaborer virtuellement et de partager leur travail avec d'autres écoles à l'extérieur de leur propre communauté.

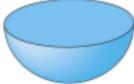
Dans le même ordre d'idée, l'enseignante Martin utilise la plateforme *La Constellation de l'Ours* qui, selon elle, permet de rendre les apprentissages en études sociales ou en français très visibles et concrets, autant pour les élèves que les enseignants. Les élèves créent un monde virtuel en composant à la fois le texte et en sélectionnant les éléments visuels. L'outil permet aux enseignants d'assurer de la rétroaction et le site facilite également la correction pour

les enseignants. Une fois terminé, les élèves peuvent visiter le monde virtuel des autres et le projet peut même être vu par les membres de la communauté et des apprenants de partout au pays.

Exemple 8 : Favoriser l'hybridation des différentes modalités d'apprentissage avec la plateforme Pear Deck

De nouvelles plateformes numériques viennent transformer les environnements d'apprentissage traditionnels. Celles-ci favorisent en particulier l'hybridation des



Un cône

Un hémisphère

Une sphère

Un prisme triangulaire

Un prisme rectangulaire

Une pyramide

Un cube

Un cylindre

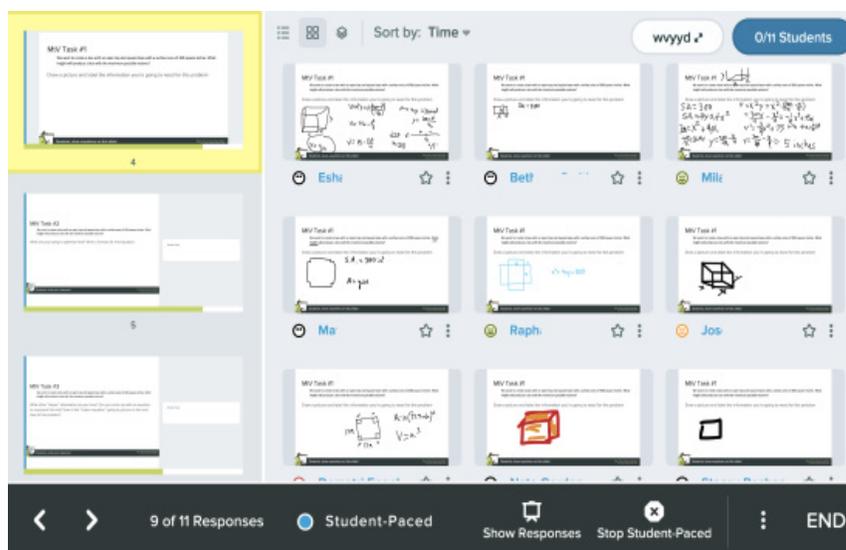
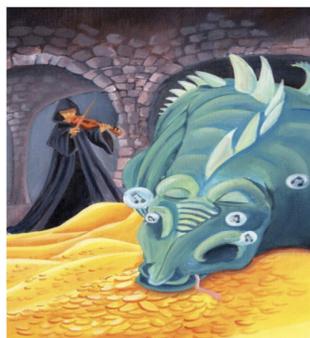
Students, draw anywhere on this slide!

modalités d'apprentissage en mode présentiel, en ligne. L'enseignante Galbraith, qui utilise cette plateforme dans le cadre de son enseignement, explique que Pear Deck est un module complémentaire qui s'ajoute à Google Présentations ou à PowerPoint et qui nous permet de rendre les diapositives de présentation interactives en y ajoutant des activités. L'enseignant peut personnaliser et dynamiser les leçons et favoriser l'interaction et la collaboration. Cet outil permet aussi de faire l'évaluation sommative et formative, et offre un tableau de bord qui fournit l'occasion d'observer en temps réel si un élève a bien compris la leçon ou la tâche.

Pear Deck offre de la flexibilité à propos des activités (jeu-questionnaire, identification, classement, réponse courte, démarche, etc.). Le module donne une voix à chaque élève et se prête bien à la collaboration en classe présente, surtout en contexte de pandémie, où la distanciation physique inhibe le travail en groupe. Les élèves d'une autre classe, ainsi que les élèves qui travaillent en ligne à la maison pour des raisons de maladie ou de confinement, peuvent y contribuer. Les élèves peuvent aussi collaborer avec une autre classe dans une autre école, dans une autre ville ou province, favorisant ainsi le développement d'une communauté d'apprentissage. Selon l'enseignante Galbraith, les élèves en classe présente et en ligne démontrent un engagement élevé lors de l'utilisation de cette plateforme numérique. Ils sont davantage motivés à interagir et à collaborer dans la langue cible lorsqu'ils utilisent des environnements d'apprentissage qui correspondent davantage à leurs modalités d'apprentissage. Comme les

remarque... Je pense... Je me demande...

Audio Included
Click to listen.



images le démontrent, l'enseignante Galbraith utilise cette plateforme à travers le curriculum.

Exemple 9 : Favoriser l'hybridation des modalités d'apprentissage avec Jamboard

L'émergence de plateformes interactives numériques offre de nouvelles possibilités d'interaction et de collaboration en classe présente et en ligne. La plateforme Jamboard permet aux élèves d'interagir et de collaborer de manière synchrone sur un tableau blanc numérique. Cette plateforme numérique contribue à la transformation des environnements d'apprentissage à travers l'hybridation des différentes modalités de présentation et d'expression. Par exemple, dans le cadre de l'utilisation

de la plateforme Jamboard, l'élève peut écrire ou dessiner sa réponse au tableau blanc avec un stylo, un marqueur surligneur ou un pinceau. Il peut présenter son idée ou sa réponse à une question à l'aide de « notes autocollantes » ou « papillons adhésifs »; il peut redimensionner sa note, déplacer celle-ci et la repositionner selon l'évolution de sa pensée et de sa compréhension.

Dans le cadre d'une activité de littératie dans la classe de première et deuxième années de l'enseignante Siddall, une image d'un bonhomme de neige est utilisée comme toile de fond. Des images de différents vêtements et objets sont affichées à l'écran par l'enseignante. L'élève peut choisir les objets qu'il désire pour représenter son bonhomme de neige. Cela aide les élèves à visualiser leurs idées avant de commencer d'écrire. Par la suite, l'élève peut ajouter une note autocollante qui décrit son bonhomme de neige. L'hybridation des différentes modalités d'expression en langue seconde favorise davantage un apprentissage inclusif.

L'utilisation de la plateforme Jamboard permet aussi le développement d'une communauté d'apprentissage en classe d'immersion. Dans l'image, des élèves de la classe ont aussi ajouté leurs commentaires concernant le bonhomme de neige et le dessin numérique de la famille d'un des élèves.

Jamboard offre de nombreuses possibilités à propos de la dynamisation de nos leçons et l'engagement de nos élèves. L'enseignante Galbraith utilise aussi Jamboard pour évaluer les connaissances initiales, la compréhension de concepts, et comme source d'évaluation formative et sommative. L'image suivante est un exemple d'une activité pour évaluer les connaissances initiales à propos des structures.

Jamboard est aussi utilisé par les enseignants du secondaire. Que ce soit pour annoter leur lecture, démontrer les apprentissages ou tout simplement prendre le pouls de la classe, Jamboard reste un outil essentiel de la classe du primaire et du secondaire. Il permet de faciliter l'enseignement hybride tout en étant un espace de collaboration pour les élèves. L'enseignante Martin l'utilise par exemple pour permettre aux élèves d'annoter des textes dans des cercles de lecture ou encore pour permettre aux élèves de

Nom:

Structures naturelles et structures artificielles

Prépare une liste de structures naturelles et artificielles. Regarde autour de toi dans la classe et regarde de l'extérieur de l'école. Pense à des voyages que tu as faits. Pense à des marches que tu as faites dans la nature. Tu dois inclure au moins 6 structures dans chaque catégorie.

	Structures naturelles	Structures artificielles
1		colette a un maison
2		Allias a un porte
3		
4		
5		
6		
7		
8		

Sticky notes around the board:

- Kate n une cave
- Kate n mon corps
- colette n trois areinies
- les pine cone Evan
- Allias n un arbre
- tort N les pace une tue.
- Un nid LIEAN
- Léa A des lunettes
- Aurelia N, une roche et la soleille
- Lacey n un buisson
- Kate n un squelet
- Un Aardvark Den
- Kate n une tanie
- Evan n table
- Lacey a un sourie
- ordntor
- Sahib a iPad
- Aurelia A un pacage, un beuteilles deau, et un ordinator

Utilise les boules de neige et les objets ci-dessous pour créer un bonhomme de neige!

I love your snowman! I love you! good job

Mon bonhomme de neige Porte une chapeau; le vis un bonhomme de neige Porte un foulard rouge et bleu. Mon bonhomme de ne!

voici ma famille et ma maison c'est mon chat ma mère mon Frère ma soeur et moi.

Super! Bravo!

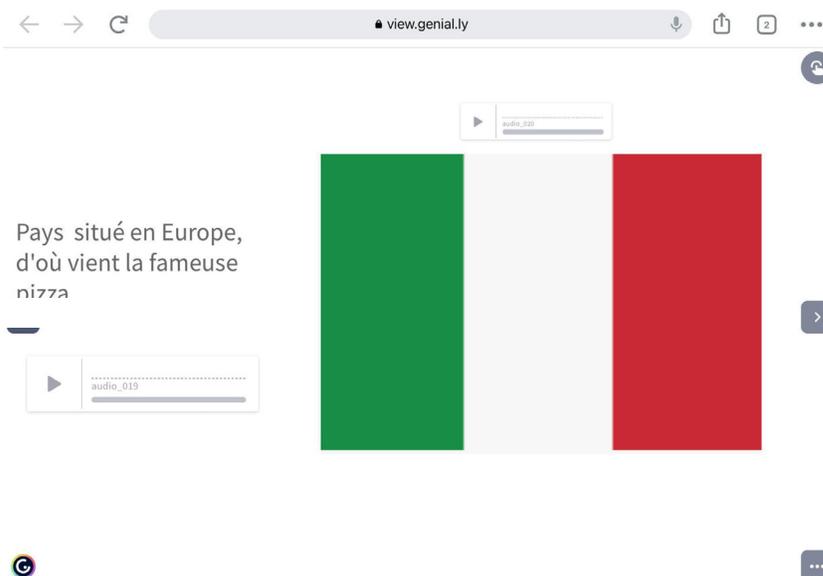
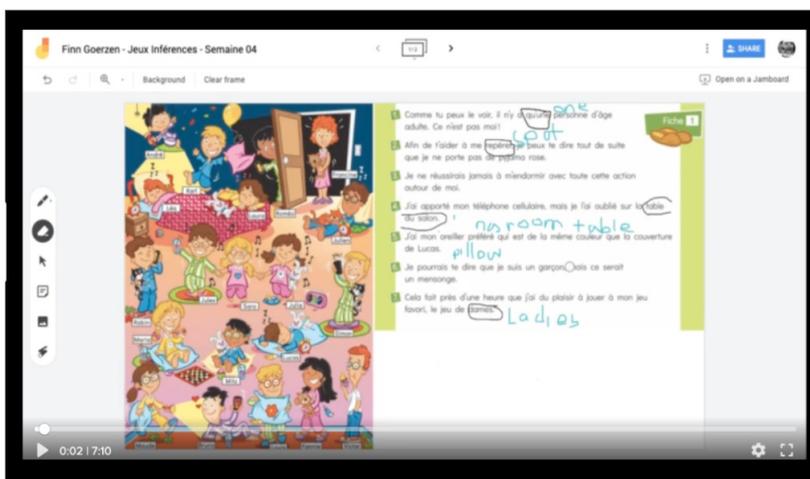
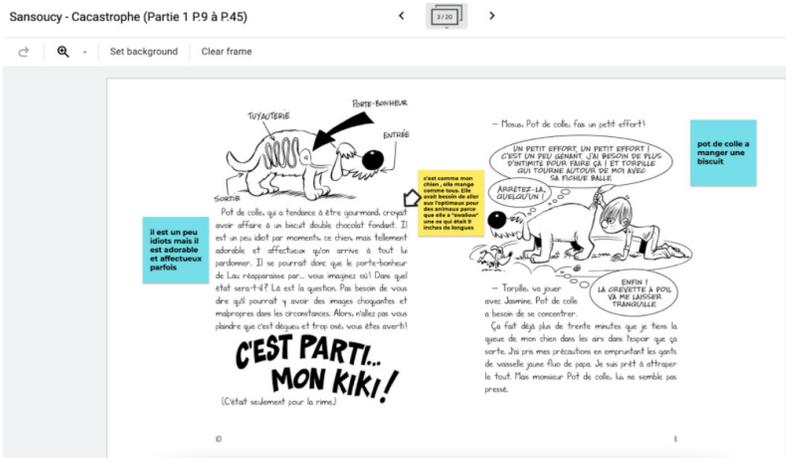
démontrer leurs apprentissages et leur raisonnement.

Exemple 10 : L'hybridation des apprentissages pour favoriser la motivation et l'accessibilité à tous avec la plateforme de création Genially

Il existe maintenant plusieurs plateformes de création interactive et multifonctionnelle qui rendent les apprentissages des élèves motivants et accessibles selon leurs besoins. Genially en est une qui offre plusieurs fonctionnalités qui vont dans ce sens. Par exemple, les élèves de 3^e année de la classe de l'enseignante Contant ont pu étudier les drapeaux de différents pays, en vue d'un quiz, à l'aide d'une présentation numérique qui incluait à chaque diapositive les images de drapeaux, une courte devinette ainsi que des fichiers audios. Ainsi, les élèves pouvaient lire ou écouter chacune d'entre elles, selon leurs besoins. De plus, la présentation interactive était accessible en tout temps, car le lien était partagé sur le compte Google Classroom de la classe. Genially offre la possibilité de concevoir des façons différentes de présenter l'information et est simple à utiliser et à partager et facile d'accès. L'utilisation de cette plateforme favorise l'adoption de pratiques inclusives informées par les principes de la « Conception universelle de l'apprentissage » (CUA).

Exemple 11 : L'hybridation avec l'outil Bookcreator pour favoriser l'apprentissage avec des moyens de représentation différenciés

L'enseignante Mills a utilisé le site Web, www.bookcreator.com, afin de créer un projet



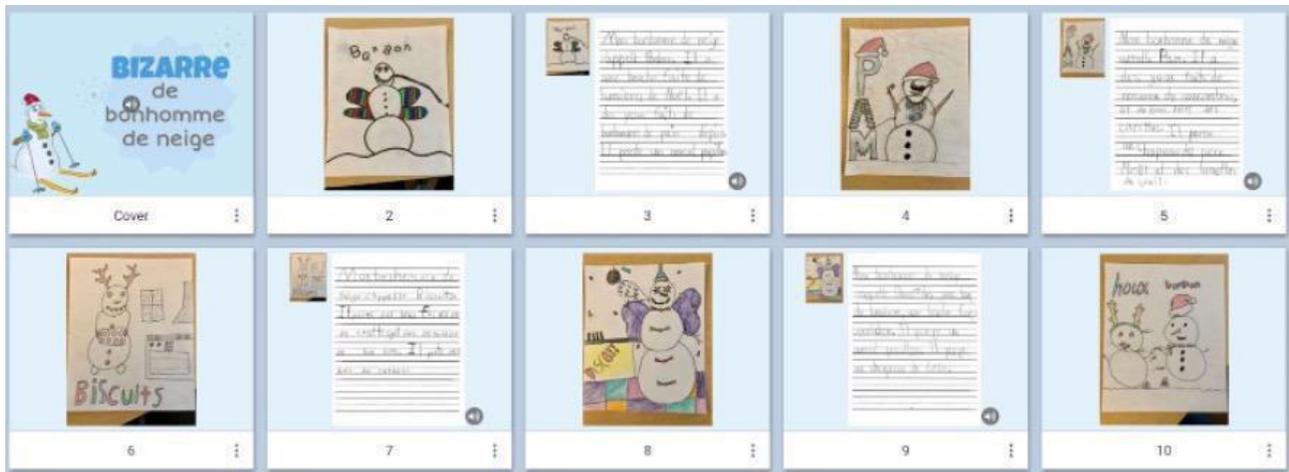


Photo : Bookcreator, livre virtuel créé par Krista Mills et sa classe de 2^e année.

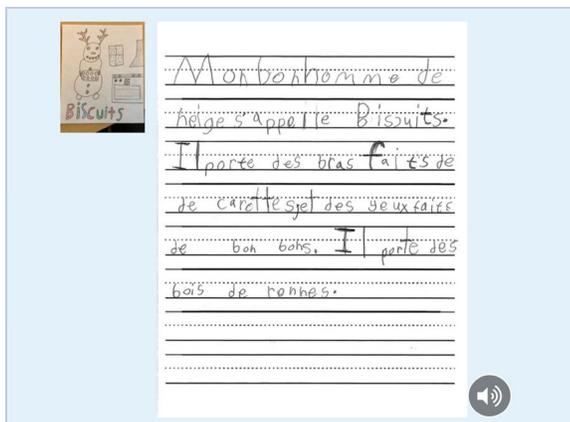


Photo : Bookcreator, livre virtuel créé par Krista Mills et sa classe de 2^e année.



BOOK CREATOR

Photo : Bookcreator

collaboratif entre ses élèves de 2^e année et leurs copains de la 5^e année à leur école. *Bookcreator* est aussi disponible sous forme d'appli pour iPad, mais pour pouvoir travailler toute la classe en même temps, l'enseignante Mills indique qu'elle a utilisé des ordinateurs et le site Web. L'outil *Bookcreator* vous permet de créer un livre virtuel, que vous pouvez télécharger pour le partager avec la communauté étendue.

L'enseignante Mills explique que pour faire un lien avec l'atelier d'écriture réalisé par ses

élèves, ces derniers ont dû créer un texte au sujet d'un bonhomme de neige bizarre pour pouvoir écrire un livre de classe collaboratif. Ils ont utilisé le processus d'écriture de brouillon, de révision et de modification, puis ils ont téléchargé leur texte sur le site *Bookcreator*. Le site comprend une fonction permettant de taper, mais les élèves plus jeunes (2^e année) ont simplement téléchargé une photo de leur travail et ont pu s'enregistrer en train de lire la version définitive de leur texte. Une fois cette étape complétée, comme de vrais auteurs, ils ont envoyé leurs textes à leurs copains de 5^e année, ou en d'autres termes, à leurs « illustrateurs ». À l'aide du code fourni par *Bookcreator*, les élèves de 5^e année devaient simplement télécharger leur illustration du bonhomme de neige qui leur avait été assigné.

Les caractéristiques intéressantes de *Bookcreator* sont sa facilité d'utilisation et ses fonctionnalités de collaboration. L'enseignante Mills et sa classe ont pu créer un livre avec une tout autre classe de leur école, ce qui ouvre la voie à d'autres écoles dans notre communauté, ou dans la province. En cette période de COVID, avec l'outil *Bookcreator*, les élèves qui sont à la maison sont toujours en mesure de contribuer et de faire partie du processus en contribuant au projet et, pour les jeunes apprenants, la caractéristique la plus importante est qu'ils ont pu partager leur travail avec leur famille. Avec l'outil *Bookcreator*, vous pouvez télécharger

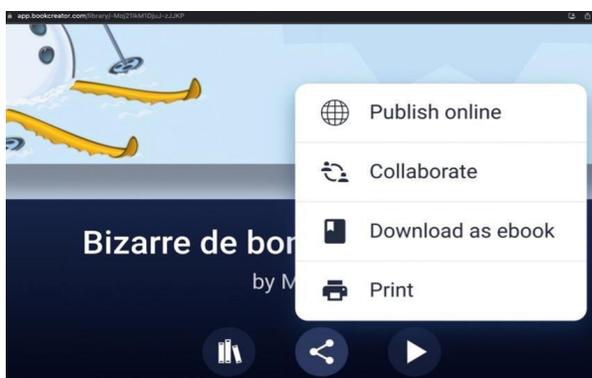
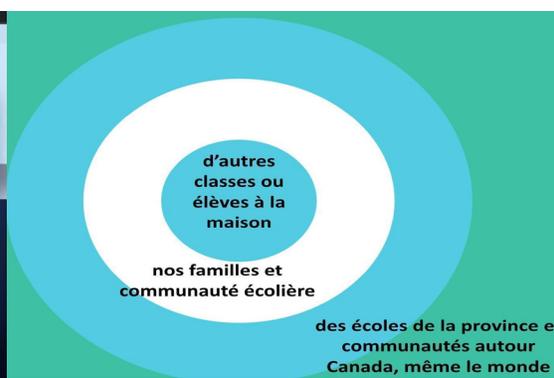


Photo : Bookcreator. Options de publication



Photos fournies par Krista Mills.

votre produit fini en tant que livre électronique et le partager avec des personnes au-delà de votre communauté scolaire. Cela pourrait aussi donner lieu à des occasions de partager dans le monde entier, avec des correspondants. Les élèves ont adoré voir leur écriture prendre vie et devenir un « vrai » livre qu'ils pouvaient télécharger et lire à la maison, avec une illustration « réelle » créée par des élèves plus âgés.

Conclusion

L'hybridation favorise de nouvelles modalités d'enseignement et de nouveaux environnements d'apprentissage dans la langue cible en contexte d'immersion. De plus, l'adoption de modèles d'hybridation des modalités d'enseignement contribue à une plus grande accessibilité aux programmes d'immersion, en particulier en contexte rural ou éloigné des grands centres urbains.

Stacy-Anne Pothier, directrice adjointe à Rockyview Schools, en contexte rural à l'ouest de Calgary, témoigne du rôle de l'hybridation des modalités d'enseignement en immersion en contexte rural :

« La pandémie nous a offert toute une opportunité de regarder nos pratiques pédagogiques

et l'engagement des élèves dans nos classes, à la maison et même au-delà de celles-ci. La pandémie a aussi mis en lumière les défis des écoles en contexte rural de maintenir et d'assurer la croissance des programmes d'immersion française quand la communauté est limitée par sa population, sa situation géographique et la pénurie d'enseignants en immersion encore plus prévalente en contexte rural. L'hybridation des modalités d'enseignement a ouvert la porte à de nouvelles possibilités d'accès aux programmes d'immersion pour les élèves qui habitent en milieu rural. »

Finalement, l'hybridation en contexte éducatif et grâce au virage numérique accéléré par la pandémie contribue à l'éducation bilingue au Canada et ceci de manière inclusive et équitable.

Références

- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Pellerin, M. (2011). University-school collaborative action research as an alternative model for professional development through AISI. *AISI Journal*, 1(1), article 1. <http://www.uleth.ca/education/sites/education/files/AISI%20V1%201%201%20Fall%202011.pdf>

Oser parler des pensionnats autochtones et des écoles de missionnaires : des pistes pour l'immersion

Eva Lemaire | *University of Alberta (Faculté Saint-Jean/Faculty of Education, DEPS)*

"They didn't have playgrounds at residential schools, they had cemeteries." O' Loan (2017, cité par Hinks, 2017)

L'identification de tombes non marquées dans l'enceinte de multiples pensionnats a suscité une onde de choc à travers le pays et a contribué à une plus grande prise de conscience quant à l'importance d'écouter les voix autochtones, notamment pour comprendre notre vécu collectif autour des pensionnats autochtones et écoles de missionnaires. Si l'œuvre des missionnaires a longtemps été présentée dans la sphère francophone comme ayant favorisé la survie de la langue française en contexte minoritaire (Heritage Community Foundation et Institut pour le Patrimoine, 2009), il semble désormais crucial de (re)penser notre histoire francophone en prenant en compte les témoignages des survivants et de leurs familles, et de pouvoir les présenter à nos élèves d'une manière authentique et respectueuse.

Dans le cadre d'une recherche collaborative de cinq années avec le milieu autochtone et enseignant (Lemaire, 2021; Dion et al., 2021), nous avons invité des Aînés Métis originaires de Lac La Biche et de Lac Ste. Anne (Alberta, traité 6, région Métisse 2) à partager avec les élèves et les enseignants des écoles francophones et programmes d'immersion ce qu'ils souhaitaient faire découvrir de leur culture et de leur histoire

personnelle. Nous leur avons demandé de se raconter et de mettre en lumière leurs savoirs traditionnels dans leur langue ancestrale, le michif. Un des piliers centraux du projet était en effet d'amener cette langue dans les salles de classe pour démontrer aux élèves que leur connaissance du français pouvait leur offrir une porte d'entrée pour comprendre une langue et une culture autochtones tout à fait uniques, dans la mesure où le michif peut être décrit comme une langue mixte composée essentiellement de français et de langue crie (Bakker, 2004, 1997; Canadian Geographic, 2018; Papen, 2009, 2005). Au fur et à mesure que murissait le projet, qu'il s'enrichissait des propositions amenées par les Aînés, nous avons élargi notre perspective sur la langue pour mettre en valeur la diversité des michifs parlés sur le territoire couvert, et sensibiliser les élèves non seulement à la proximité linguistique du michif avec le français, mais aussi à l'une des langues autochtones les plus répandues à travers le Canada, le cri. Les Aînés qui ont participé à la création de ces ressources parlent en effet différents michifs, certains très proches linguistiquement d'un dialecte franco-canadien français (Papen, 2004; Papen et Bigot, 2010) tel que parlé ancestralement par les Métis de la région de Lac La Biche; le michif (aussi appelé michif crie ou « cri ») pouvant aussi à l'opposé être un dialecte du cri (Iseke, 2013) tel que parlé par les Métis de la région de Lac Ste. Anne, avec quelques rares emprunts au français. Alors que les Aînés participant au projet s'efforçaient de se réappropriier leur langue maternelle pour créer les ressources pédagogiques que nous envisagions, il nous est apparu que la présence de l'anglais, langue de la colonisation

et de la majorité, ne pouvait être écartée artificiellement, en éditant les vidéos par exemple. Nous avons fait le choix de respecter les Aïnés dans leur parler, et de les soutenir dans leur volonté de se réapproprier leur(s) langue(s) et de les partager. Est sorti de ce processus collaboratif un ensemble de ressources, comprenant les ressources développées avec les Aïnés mais aussi du matériel pédagogique permettant de guider les enseignants et de faire des liens avec les programmes d'études. Cet ensemble de ressources, qui a été expérimenté avec des enseignants et des élèves de 3^e à la 6^e année, est désormais disponible gratuitement en ligne : www.eveilmichif.csj.ualberta.ca

Parmi ce que les Aïnés ont souhaité partager se trouvent leurs expériences des écoles résidentielles et écoles de missionnaires (Alberta Teachers' Association, 2019). Cécile Howse, qui a grandi dans la région de Lac La Biche, a été scolarisée, comme sa famille avant elle, à « La Mission », officiellement appelée « Notre Dame des Victoires » (Maccagno, 1988). L'établissement, fondé par trois prêtres oblats et ensuite tenu essentiellement par les Sœurs grises, a été identifié comme un pensionnat autochtone par la Commission de vérité et réconciliation pour la période de 1893 à 1898, mais il a accueilli essentiellement des enfants de la région, en journée. Le dortoir, que l'on peut toujours visiter de nos jours, n'accueillait, à l'époque où Cécile était scolarisée, que les enfants devant rester après une journée de tempête et, selon les dires de Cécile, une petite pensionnaire



Photo de la main de Cécile sur une photo d'archives (extrait de la vidéo)

qui habitait loin au nord et restait donc à La Mission toute l'année. Dans l'une de ses vidéos, conformément à ce qui a été mis en évidence par la Commission de vérité et réconciliation (2016), Cécile raconte comment ses journées étaient essentiellement occupées par les tâches domestiques accomplies à la demande des sœurs (faire la lessive, planter des pommes de terre, corder le bois); des journées marquées également par les temps de prière. Pour Cécile, le verdict est clair : de toutes ses années passées à l'école, « j'a appris rien ». Contrairement aux « white kids » qui pouvaient davantage étudier, Cécile affirme avoir passé tant de temps en dehors de la salle de classe que cela a clairement hypothéqué ses apprentissages scolaires. Cécile considère avoir surtout appris à « se débrouiller ». L'occasion d'apprendre l'anglais, mais aussi de développer ses compétences en lecture notamment, lui viendra plus tard, lorsqu'elle aura eu l'occasion de retourner à l'école sur le tard, dans une école anglophone, après avoir quitté l'école à l'adolescence pour s'occuper de sa *kokum*, devenue veuve. Cécile a également choisi de partager le souvenir d'une soirée où la Mission avait organisé la projection d'un film en soirée, ouvert à la communauté environnante. Dans cette vidéo, Cécile raconte comment elle a été physiquement punie par une sœur, prise à l'écart après le film, pour avoir osé manquer l'école en journée alors qu'elle se sentait malade, mais s'être présentée en soirée pour profiter de la projection alors qu'elle se sentait mieux. Cette ressource permet d'aborder le thème des violences subies dans les pensionnats et écoles de missionnaires, sans aller jusqu'à discuter de sévices et d'abus. Bien que le prêtre Jean L'Heureux, ayant fréquenté la Mission pendant plusieurs années, ait été identifié comme un des prêtres ayant commis de nombreux abus (Lac La Biche Museum, 2022), cette dimension n'est pas abordée dans nos ressources. Cécile n'a pas choisi d'aborder la question des abus, mais elle insiste sur la dureté de certaines sœurs à l'égard des enfants. Cette ressource vidéo permet aussi de mettre en valeur la figure paternelle de Cécile, qui s'est en effet inquiétée de l'absence de sa fille et s'est plainte

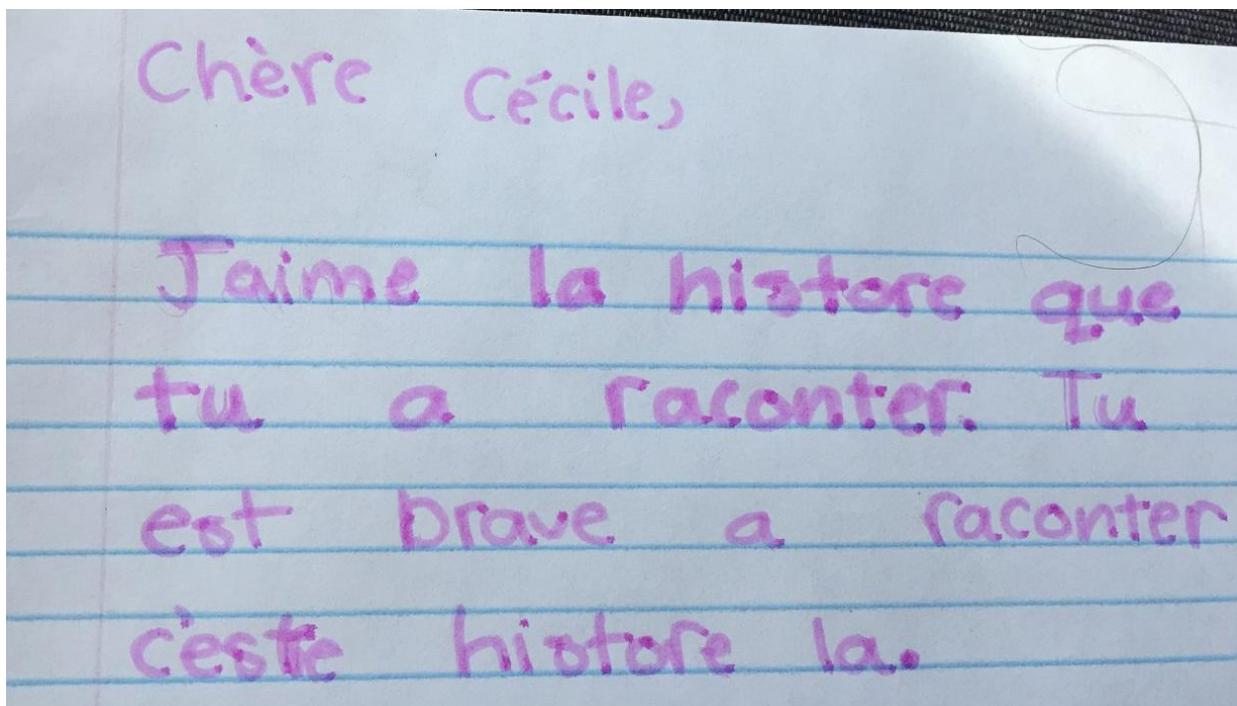
auprès du prêtre responsable de la Mission de la correction reçue injustement par sa fille. L'intervention de ce père de famille s'opposant à une punition physique injustifiée permet aux enseignants de discuter de la place des parents autochtones dans l'éducation de leurs enfants, du système de répression mis en place pour les empêcher, de manière systémique, de s'opposer au sort réservé à leurs enfants dans les écoles, mais aussi de valoriser les actes de résistance, et donc d'éviter d'aborder avec les élèves les familles autochtones selon une seule perspective victimaire et déficitaire.

Selon l'un des enseignants en immersion ayant présenté ces ressources à ses élèves de 6^e année, ces deux vidéos permettent, de fait, d'aborder le sujet sensible des écoles de missionnaires et pensionnats autochtones en profondeur, de manière respectueuse. Plutôt que d'insister sur la gravité des sévices subis pour faire comprendre la souffrance et l'injustice, l'approche a en effet été de miser sur l'empathie et le développement de relations entre l'Ainée et les élèves. En effet, ces vidéos n'ont été présentées aux élèves qu'après avoir utilisé d'autres ressources faites par Cécile et par lesquelles les élèves ont appris à la connaître et à interagir indirectement autour de ses autres partages. C'est seulement après s'être initiés au perlage traditionnel Métis grâce à un tutoriel fait par Cécile, et après en avoir appris davantage sur sa vie et sa culture que les élèves ont été exposés aux vidéos sur la Mission. À la suite des discussions en classe, nous avons proposé aux élèves d'écrire à Cécile; une opportunité dont se sont saisis plusieurs élèves pour remercier l'Ainée de son partage « courageux », pour s'indigner de ce qu'elle a subi à l'école, mais aussi, à l'image de cette élève, pour lui dire que la couleur orange serait désormais portée le 30 septembre en son honneur.

Touchée par les lettres reçues, Cécile a répondu aux questions des élèves par l'intermédiaire d'une nouvelle vidéo, transmise aux élèves avant la fin de l'année. Plusieurs élèves, au moment de faire un point final sur ce projet, reviendront sur cette dernière vidéo, qui aura su les toucher

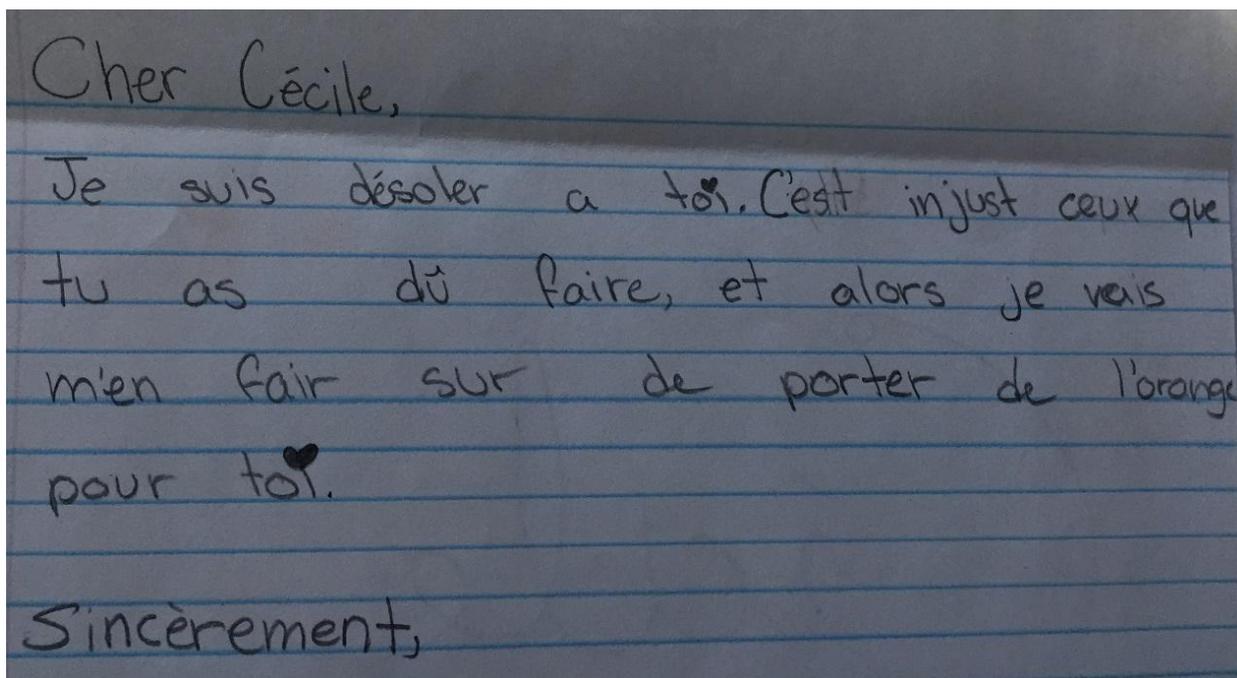
particulièrement parce que témoignant d'une relation établie. Pour l'enseignant ayant vécu l'expérience avec sa classe, l'aspect relationnel et humain est résolument l'une des forces ayant permis aux élèves de ressortir de ce projet avec des apprentissages solides. Plus d'informations à ce sujet peuvent être entendues dans un des épisodes de notre balado partageant notre expérience collective autour de ce projet (Lemaire et Beauparlant, 2022).

Une seconde Ainée ayant participé au développement de ressources pour la classe, Shirley Dion, aborde la question des écoles résidentielles, mais cette fois à travers l'impact des pensionnats sur la perte des langues ancestrales. Dans une vidéo en anglais et (michif) cri, Shirley explique que si elle doit maintenant réapprendre sa langue pour essayer de la transmettre à sa petite-fille, c'est que ses parents ont choisi de ne pas lui transmettre leur langue afin de la protéger, les enfants étant battus dans les écoles résidentielles pour avoir parlé dans leurs langues. Ainsi, même si Shirley n'a jamais eu à fréquenter un pensionnat, le traumatisme vécu par ses parents a été transmis aux plus jeunes générations. « *Not learning the language was a form of protection for us at Lac Ste. Anne.* » Cette vidéo a été présentée en cours d'anglais à des élèves francophones de 5^e-6^e année, en synergie avec d'autres ressources présentes sur le site Web, pour aborder la question des écoles résidentielles, mais aussi pour faire prendre conscience du contexte historique, politique et sociétal autour de la revitalisation des langues autochtones. Cette ressource, dans le contexte de l'immersion comme dans le contexte francophone minoritaire, ouvre la porte à de riches conversations avec les élèves sur les politiques linguistiques et éducatives qui soutiennent le maintien, la disparition ou la revitalisation de langues qui font partie du patrimoine canadien. Il s'agira de complexifier la vision que les élèves ont du bilinguisme officiel canadien, de discuter de la place des langues autochtones, mais aussi, à travers l'exploration du michif et de discussions autour des pensionnats et missions francophones, de poser la question des liens et



Chère Cécile,
J'aime la histoire que
tu as racontée. Tu
es brave de raconter
cette histoire là.

Lettres à Cécile produites par des élèves d'immersion (6^e année)



Cher Cécile,
Je suis désolé à toi. C'est injuste ce que
tu as dû faire, et alors je vais
m'en faire sur de porter de l'orange
pour toi.
Sincèrement,

responsabilités entre les communautés franco-phones et autochtones.

Pour les enseignants qui souhaitent aller plus loin encore dans leurs discussions avec les élèves pour aborder en profondeur la question

de la revitalisation des langues et des cultures autochtones en lien avec l'impact des pensionnats et écoles de missionnaires, nous suggérons enfin de visionner une de nos vidéos en français, réalisée en collaboration avec Riplea Lotian,

assistante de recherche dans le cadre du projet et membre active de la communauté Métisse de Lac Ste. Anne, où celle-ci discute des efforts des siens pour se réapproprier leur culture, évoquant explicitement l'impact négatif des pensionnats et celui, positif, des Aïnés dans la résurgence des savoirs autochtones.

En conclusion, à la suite de cette recherche collaborative avec le milieu enseignant et Métis, et en lien direct avec les souhaits exprimés dans notre balado par une des Aînées impliquées dans le projet, Judy Hilbert (Hilbert et Lemaire, 2022), nous invitons les enseignants désireux d'aborder la question des pensionnats autochtones et écoles de missionnaires à :

- établir des liens avec des survivants et autres membres des communautés, et les inviter dans la classe, en reconnaissant que les langues autochtones ont subi les effets dévastateurs de diverses politiques d'assimilation, et qu'exclure les Aïnés sous prétexte qu'ils ne parlent pas français, revient à reproduire une nouvelle forme de violence coloniale (Dion et al., 2021);
- aborder les savoirs et perspectives autochtones de manière à les tisser aux apprentissages dans les différentes matières, tout au long de l'année scolaire (Lemaire et al., 2020);
- rompre le silence et lutter contre cette tendance à occulter les pages sombres de notre histoire collective pour ne valoriser que les aspects les plus glorieux de la francophonie (Côté, 2021);
- Kermoal et Gareau, 2019; Melançon, 2019), en osant aborder la question spécifique des liens passés, présents et futurs entre communautés autochtones et francophones.

Références bibliographiques

Alberta Teachers' Association. (2019). Pensionnats, l'expérience des Métis. *Pierres d'assise*, 14. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/For%20Members/ProfessionalDevelopment/Walking%20Together/PD-WT-16nF%20Residential%20Schools-M%C3%A9tis%20Experience.pdf>

Bakker, P. (2004). What is Michif, and What is Called Michif? Dans L. Barkwell (dir.), *La lawng: Michif peekishkwewin: The heritage language of the Canadian Métis* (5-7). Pemmican.

Bakker, P. (1997). *A Language of Our Own: The Genesis of Michif, the Mixed Cree-French Language of the Canadian Métis*. Oxford University Press.

Canadian Geographic. (2018). *Atlas des peuples autochtones du Canada. Les Métis*. Société géographique royale du Canada.

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2016). *Pensionnats du Canada. L'expérience métisse. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, 3. McGill Queen's University Press.

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Commission de vérité et réconciliation du Canada. Appels à l'action*. https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l-Action_French.pdf

Côté, I. (2021). *Le discours des enseignants d'immersion française en Colombie-Britannique sur l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique*. Thèse de doctorat. Simon Fraser University.

Dion, S., Hilbert, J., Howse, C., Lemaire, E., Lothian, R. et McKenzie, A. (2021). Construire des ponts entre les communautés francophones et métisses par l'éveil aux langues : exemple d'un dispositif pédagogique proposé au primaire dans les écoles francophones et programmes d'immersion. *Éducation et Francophonie*, 49, 32-51. <https://doi.org/10.7202/1077000ar>

Heritage Community Foundation et Institut pour le Patrimoine (2009). *Alberta Online Encyclopedia. Les ordres religieux*. <http://wayback.archive-it.org/2217/20101208172121/http://www.abheritage.ca/francophone/fr/culture/religious-orders.html>

Hilbert, J. et Lemaire, E. (2022). Éveil aux langues des Métis, épisode 4 [audio]. <https://sites.google.com/ualberta.ca/veilaulxlanguesdesmetis/qui-sommes-nous/notre-approche/notre-approche-collaborative>

Hinks, A. (2017). They had cemeteries, not playgrounds. *Peace Arch News*. <https://www.peacearchnews.com/home/they-had-cemeteries-not-playgrounds/>

Iseke, J. (2013). Negotiating Métis culture in Michif: Disrupting Indigenous language shift. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 2(2), 92-116.

Kermoal, N. et Gareau, P. (2019). Réflexions sur l'autochtonisation des universités, un cours à la fois. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 71-88. <https://doi.org/10.7202/1059126ar>

- Lac La Biche Museum. (2022). *Lac La Biche Mission*. <https://laclabichemuseum.com/tag/lac-la-biche-mission/>
- Lemaire, E. (2021). Éveil aux langues, justice sociale et réconciliation avec les peuples autochtones : aperçu d'une recherche menée dans le contexte ouest-canadien. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 40-46. <https://babylonia.online/index.php/babylonia/issue/view/12>
- Lemaire, E., Beuparlant, R. et Howse, C. (2020). Pourquoi, quoi, comment... et après ? Regards de chercheure et d'enseignant sur un projet collaboratif en éducation autochtone. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7537>
- Lemaire, E. et Beuparlant, R. (2022). Éveil aux langues des Métis, épisode 3 [audio]. <https://sites.google.com/ualberta.ca/veilaulangues-desmetis/qui-sommes-nous/notre-approche/notre-approche-collaborative>
- Maccagno, M. (1988). *Rendez-vous, Notre Dame des Victoires*. Lac La Biche. Lac La Biche Historical Preservation Society.
- Melançon, J. (2019). L'autochtonisation comme pratique émancipatrice. Les communautés francophones devant l'urgence de la réconciliation. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 43-68. <https://doi.org/10.7202/1059125ar>
- Papen, R. (2009). La question des langues des Mitchifs : un dédale sans issue ? Dans D. Gagnon, D. Combet et L. Gaboury-Diallo (dir.), *Histoires et identités métis-ses : hommage à Gabriel Dumont* (253-276). Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Papen, R. (2005). Le mitchif : langue franco-crie des Plaines. Dans A. Valdman, J. Auger et D. Piston-Hatlen (dir.), *Le Français en Amérique du Nord, État présent* (327-347). Presses de l'Université Laval.
- Papen, R. (2004). Sur quelques aspects structuraux du français des Métis de l'Ouest canadien. Dans A. Coveney, M. A. Hintze et C. Sanders (dir.), *Variation et francophonie* (105-129). L'Harmattan.
- Papen, R. et Bigot, D. (2010). Sontaient, ontvaient, et fontsaient en français michif : variation et systématité. Dans C. Leblanc (dir.), *Vues sur les français d'ici* (201-225). Laval : Presses de l'Université Laval.

La technologie et l'écriture collaborative chez les apprenants d'une langue seconde

Anne-Sophie Bélisle | *Étudiante à la maîtrise en didactique des langues et enseignante de français à l'école Joseph-Moreau, Conseil scolaire Centre-Nord*

1. Problématique

En apprentissage d'une langue seconde (L2), quatre compétences sont principalement étudiées : la production et la compréhension de l'oral, ainsi que les deux mêmes aspects de l'écrit. Les recherches en L2 sont nombreuses et adoptent des approches différentes selon les courants de pensée et les époques. Pensons notamment à la transmission, au béhaviorisme, au cognitivisme, au constructivisme ou encore au socioconstructivisme. Afin de s'améliorer, précisément dans l'écriture d'une deuxième langue, plusieurs méthodes sont proposées dans la littérature scientifique : la répétition d'une tâche, les exercices grammaticaux et la collaboration, pour ne nommer que celles-là. La collaboration attire particulièrement l'attention des chercheurs puisqu'on lui a trouvé de multiples avantages, dont le « flow » ou l'état expérimentiel positif (Zuniga et Payant, 2021) dans lequel entrent les apprenants, la justification grammaticale et l'amélioration de la qualité du produit final. Une grande majorité de la littérature scientifique portant sur l'écriture collaborative en L2 présente toutefois des études sur une population adulte. On a pu remarquer une variété dans les niveaux (débutants, intermédiaires et avancés) et le sexe (hommes et femmes)

des apprenants. Par contre, peu d'études sont consacrées aux apprenants jeunes, âgés de 10 à 14 ans. Dans un contexte où ils n'ont pas encore acquis leur pleine maturité, on se questionne sur les effets de l'insouciance et de la naïveté des jeunes apprenants quant à l'utilisation des technologies dans un contexte d'écriture collaborative. Cela dit, nous nous interrogeons particulièrement sur le sujet. Qu'est-ce que l'écriture collaborative? Comment la mettre en application dans une salle de classe? Est-ce que les élèves l'apprécient? Plusieurs questions à ce sujet demeurent sans réponse : dans quelle mesure est-ce que l'écriture collaborative en L2 peut être mise en œuvre auprès d'une jeune population? Les effets positifs et négatifs observés chez des sujets adultes le seront-ils également chez les jeunes apprenants?

2. Cadre théorique

Dans un premier ordre d'idées, afin de mieux comprendre ce qu'est l'écriture collaborative, certaines définitions s'imposent. Sachons d'abord que lorsque l'écriture, étant une représentation de la parole et de la pensée, est réalisée en équipe, elle permet entre autres la verbalisation de l'esprit. Écrire collaborativement se décrirait à prendre des décisions conjointement de A à Z, dans le but d'améliorer le processus d'apprentissage par la discussion et la négociation. Autant en planification, en mise en texte, en amélioration et en révision, l'énergie est davantage axée sur le processus que sur le produit. Les apprenants ont maintenant une meilleure opportunité de combler leurs lacunes en négociant le sens de leurs hypothèses sur la langue. Ils collaborent en fait pour trouver des

solutions aux problèmes de langue (Fernandez-Dobao, 2012). Le processus, auparavant plutôt solitaire, devient un enjeu important puisque grâce aux échanges, l'apprenant devient à la fois l'énonciateur et le récepteur (Bonnassies, 2006). Parallèlement, selon la théorie interactionniste, l'écriture collaborative faciliterait l'acquisition de connaissances notamment grâce à la relation entre les apprenants et les enseignants ainsi que celle des apprenants entre eux (Bonnassies, 2006). Pour s'y faire, il faut morceler la tâche entre l'apprenant expert et le débutant dans le but d'atteindre un plus haut niveau de performance (Ohta, 2001).

Par ailleurs, afin que l'activité d'écriture soit optimale, les tâches proposées devraient être significatives et stimulantes, en plus d'avoir des buts précis (Zuniga et Payant, 2021). L'élaboration d'une tâche pédagogique authentique devrait d'ailleurs être axée sur le sens et sur les besoins des apprenants (Payant et Michaud, 2020). En effet, utiliser les erreurs des élèves comme point de départ améliorerait les chances de susciter leur intérêt. La faisabilité de la tâche joue également un rôle important dans le sens où l'apprenant a l'impression qu'il sera en mesure de la compléter avec un certain niveau de compétence et de contrôle.

2.1 Avantages

Dans un autre ordre d'idées, l'écriture collaborative a son lot d'avantages. Notons d'abord le fait qu'elle facilite la co-construction des savoirs liés à la langue (Ohta, 2001). Par exemple, l'élève A pourrait se questionner sur la cooccurrence du verbe « plaire » avec un autre complément et l'utilisation correcte de ce dernier. À ce moment-là, l'élève B pourrait suggérer « plaire à », « plaire beaucoup » ou « bien plaire ». Le savoir de l'élève B sert à l'élève A, mais ne fait pas que combler une lacune. Effectivement, leur discussion et leurs échanges subséquents afin d'élire le meilleur complément dans leur contexte les amèneront à verbaliser le processus mental qu'ils n'auraient d'ailleurs peut-être pas eu s'ils avaient écrit seuls. Le travail entre pairs

ou en groupe est assurément plus long, mais la recherche scientifique prouve qu'il est plus précis (Fernandez-Dobao, 2012). Le fait de travailler entre pairs amènera les apprenants à produire des écrits plus précis sur le plan linguistique (Wigglesworth et Storch, 2009). Discuter ainsi fait en sorte que les apprenants réfléchissent sur leurs pratiques. Ces réflexions portent le nom de *Language Related Episode*, ou LRE. Il s'agit en fait de tout ce qui concerne le langage, tout questionnement sur l'usage de la langue et de ses corrections. Si l'enseignant a comme objectif de faire réfléchir ses élèves, il serait mieux de les répartir en groupes de quatre. En effet, on a pu prouver que plus de LRE sont produits et résolus en groupes de quatre qu'en dyades (Fernandez-Dobao, 2012). Notons que le concept de « LRE résolu » sous-entend qu'une hypothèse proposée est grammaticalement juste selon le contexte. Il arrive qu'une tâche fasse place à la production de LRE (des réflexions), sans toutefois qu'une bonne solution soit trouvée. Par exemple, l'élève A pourrait se demander comment accorder le verbe « paraître » dans la phrase « La file d'ainés paraît / paraient longue aujourd'hui ». L'élève B pourrait proposer d'accorder avec le sujet « aîné » qui, selon lui, est pluriel. Dans ce cas, une proposition serait acceptée par le groupe, mais représenterait tout de même une LRE non résolue puisque le sujet est « file », donc singulier. Selon l'étude de Fernandez-Dobao (2012), il y aurait un impact sur la qualité des échanges, des discussions et de la résolution des LRE lorsque les apprenants travaillent en groupes de quatre plutôt qu'en dyades. Les textes seraient plus précis, mais moins complexes et similairement fluides. Si l'enseignant est à l'écoute des élèves lorsqu'ils rédigent, il est bien plus en mesure de repérer les lacunes puisqu'elles sont verbalisées, ce qui lui permettra éventuellement de combler ces dernières. L'apprenant lui-même pourra faire un repérage plus aisé de ses propres lacunes en les verbalisant à son ou à ses partenaires (Bonnassies, 2006). D'autres avantages notables ont été remarqués par Bonnassies dans le cadre de son étude. L'écriture collaborative

augmenterait le développement cognitif et la verbalisation des idées. Prenons par exemple une équipe qui aborde un nouveau genre littéraire pour la première fois. En planification et en amélioration de textes, pouvoir partager ses conceptions initiales sur le genre en question est idéal, puisque si un des apprenants a mal saisi les caractéristiques du genre, l'autre peut pallier cette incompréhension et ils s'entraident dans le processus de réflexion en s'échangeant des conseils. À l'étape de la mise en texte (la rédaction), les partenaires peuvent négocier le sens tant du vocabulaire que d'expressions idiomatiques ou l'utilisation des temps de verbes. L'écriture collaborative permet aux apprenants d'émettre des hypothèses sur la langue au fur et à mesure et d'avoir un certain type de rétroaction corrective, soit par un pair, soit par l'enseignant. Toujours dans l'optique d'axer les énergies davantage sur le processus que sur le produit, le décloisonnement ultérieur de l'activité plutôt solitaire force les apprenants à avancer des suppositions et à les justifier à voix haute. Prenons l'exemple d'une dyade où le partenaire A propose d'accorder le groupe nominal « la fleur bleue » au féminin parce qu'il a identifié le nom donneur et affirme que son genre est féminin. Non seulement a-t-il été en mesure, dans son hypothèse, d'identifier le noyau du groupe, mais il a été capable de bien justifier à son coéquipier pourquoi il a fait un tel accord. Ainsi peut-on dire que certaines hypothèses seront facilement justifiables alors que d'autres nécessitent de plus longues argumentations, dépendamment du niveau des scripteurs. En ce qui concerne la vérification de leur compréhension, l'entraide entre partenaires permet la restructuration tant au niveau de la macrostructure que de la microstructure. Toujours selon les résultats de la recherche de Bonnassies (2006), on peut relever que la collaboration en rédaction permet d'augmenter les connaissances par la mise en commun et d'augmenter la confiance en soi. La créativité serait renouvelée et les étapes telles que la rédaction et la relecture seraient facilitées.

Enfin, nous avons remarqué que l'utilisation du multimédia dans une tâche de collaboration a une plus-value remarquable. Les partenaires s'encouragent et font preuve de bien plus de solidarité. Ils arrivent en effet à composer avec l'opinion et les compétences de l'autre (Bonnassies, 2006). L'utilisation d'outils technologiques destinés à soutenir ou à faciliter le travail permet non seulement le traitement de texte simultané, mais également le recours aux logiciels spécialisés pour la correction ou la traduction, l'envoi de courrier électronique ou le partage de documents et l'exploitation des ressources dont regorge Internet. Cela nous amène à réfléchir sur l'application possible en salle de classe.

2.2 Mise en application en classe : comment s'y prendre?

À première vue, l'écriture collaborative semble facile à instaurer en salle de classe. Toutefois, il ne suffit pas de deux élèves, d'un crayon et de beaucoup de bonnes intentions! L'enseignant doit avoir réfléchi à ses intentions didactiques avant d'implanter une telle activité. Il faut en déterminer la finalité : développer des idées à l'intérieur d'un paragraphe, pratiquer la concordance verbale, raffiner le vocabulaire, produire un texte précis, fluide ou complexe, etc. Une fois l'objectif fixé, l'enseignant doit planifier un projet d'écriture comme finalité afin d'obliger les élèves à réfléchir aux idées et à la forme (Fernandez-Dobao, 2012). Dépendamment des intentions ainsi que du niveau des apprenants, des dyades, des trios ou des équipes de quatre seront formés. Afin de favoriser la collaboration, il est primordial de bien diviser les tâches au préalable, d'insister sur le partage et la mise en commun et sur le rôle de chacun. Une manière de procéder en classe pourrait être de donner des aspects précis de recherche à chacun pour qu'ils puissent mettre en commun par la suite et qu'ils aient réellement besoin l'un de l'autre à l'étape de la planification. Notons que l'assistance d'un enseignant est toujours

nécessaire, même si les apprenants collaborent pour écrire (Bonnassies, 2006).

Par ailleurs, il est nécessaire de fournir des rétroactions immédiates sur la langue (Fernandez-Dobao, 2012; Wigglesworth et Storch, 2012). Toujours dans la mesure du possible, l'enseignant devrait questionner et orienter les apprenants dans ce projet, et ce, pour deux raisons majeures. La première : assurer leur participation continue et leur donner le sentiment qu'ils ont le contrôle. La deuxième : comme il a été mentionné précédemment, en écriture collaborative, l'énergie est davantage axée sur le processus que sur le produit final. Dans cette optique, l'enseignant a tout avantage à appuyer les élèves et à les faire réfléchir au fur et à mesure. Afin de donner de la bonne rétroaction corrective, cette dernière doit être le reflet des hypothèses des apprenants. Cela servira à leur faire remarquer leurs fautes afin d'émettre de nouvelles hypothèses. On souhaite donc transformer progressivement leurs connaissances. Pour ce faire, différents moyens peuvent être choisis : la méthode indirecte (ne pas trop guider les élèves), directe (fournir des indices concernant l'emplacement des erreurs, ce qui réduit la confusion et fournit des informations efficaces) ou encore métalinguistique (où les apprenants doivent expliquer la source de l'erreur et montrer l'utilisation correcte). Ce qui est important, c'est que la rétroaction soit remarquée et comprise. Comme l'attention sera centrée sur le problème, une deuxième hypothèse pourra être formulée et si l'apprenant comprend, il vient d'acquérir une nouvelle connaissance. Enfin, fournir de la rétroaction au fur et à mesure plutôt que lorsque le travail est remis encourage positivement les élèves. En effet, lorsqu'on augmente le ratio de positivité, l'apprenant a l'impression d'être plus en contrôle de ce qu'il fait et son sentiment de bien-être et d'épanouissement est accentué. Il s'agit donc d'élaborer et de proposer des tâches qui sont équilibrées entre le niveau de défi et d'habileté afin de mettre les élèves dans leur « flow » (Zuniga et Payant, 2021). Le projet d'écriture doit être à la fois réaliste, plaisant, significatif et stimulant

afin que chaque apprenant améliore sa confiance en soi et sa performance.

2.3 L'apport de l'outil technologique

L'ascension des technologies de l'information et de la communication (TIC) a des effets remarquables sur l'apprentissage (Fievez, 2017). Les recherches d'Aurélien Fievez (2017) ont pu prouver que l'outil technologique facilite les rétroactions rapides des enseignants et des pairs. Prenons par exemple l'outil Google Documents, dont la fonction « commentaire » et la fonction « suggestion » permettent à l'enseignant, à distance depuis son propre ordinateur, de proposer des modifications ou des améliorations. Peu importe sa méthode de rétroaction (directe ou indirecte), il peut demander à l'élève de laisser des traces de sa réflexion soit par écrit ou même par l'ajout d'une petite piste audio s'il favorise l'approche métacognitive. De son côté, le partenaire peut également faire des suggestions ou des modifications directement dans le document « vivant ». Les TIC offrent une multitude de possibilités : la rédaction bimodale (un élève en classe, l'autre à la maison ou même les deux à la maison dans des villes différentes); la rédaction simultanée (les coéquipiers écrivent au même moment avec deux ordinateurs distincts); la rédaction désorganisée (débuter par le paragraphe de conclusion puis enchaîner avec celui d'introduction en déplaçant simplement le contenu vers le haut de la page par la suite); ou même la rédaction fractionnée (les coéquipiers produisent un premier jet chacun de leur côté, puis mettent leurs textes en commun pour éventuellement en éliminer des parties et peaufiner). Dans tous les cas, il est possible de déplacer et d'organiser des idées à volonté (Bonnassies, 2006). Évidemment, l'enseignant doit être clair avant le début du projet concernant ses attentes et le style d'écriture afin que la collaboration se fasse selon ses paramètres didactiques. Grâce à la technologie, une panoplie d'outils sont disponibles, notamment la traduction en ligne, la correction, les listes de vocabulaire, les explications, les exercices, etc. Dans l'optique de

l'écriture collaborative, si un seul partenaire a accès au document en cours d'écriture, l'autre peut faire des recherches simultanément afin de résoudre les LRE et répondre correctement à leurs hypothèses et ainsi optimiser leur temps.

Aussi, Fievez a démontré que dans une situation de collaboration avec des TIC, les apprenants étaient beaucoup plus assidus à la tâche. On a également remarqué que cela augmentait la motivation intrinsèque et la confiance (Zuniga et Payant, 2021). Écrire à l'ordinateur ou sur une tablette semble moins solitaire et moins pénible (Bonnassies, 2006). Les apprenants affirment qu'il s'agit d'une expérience plus agréable et qu'ils ont l'impression de gagner du temps lors de la correction, puisqu'ils n'ont pas besoin de tout réécrire (ce qui aurait été le cas si le texte avait été écrit à la main) (Bonnassies, 2006).

2.4 Les élèves apprécient-ils?

L'expérience des apprenants en écriture collaborative est différente selon la façon dont l'activité est présentée et menée par l'enseignant. Une grande majorité de ceux-ci aiment pouvoir s'entraider et ont alors l'impression de se sentir moins seuls. Toutefois, la recherche prouve que lorsque certains participants ne respectent pas les règles établies quant aux rôles, un déséquilibre est créé et l'expérience n'est plus optimale. De manière générale, comme l'écriture est une activité plutôt solitaire, les apprenants ne sont pas habitués à coopérer. Ils savent plutôt réaliser l'étape de la planification ou de la correction en équipe (Fernandez-Dobao, 2012), ce qui fait que la mise en texte collaborative est un nouveau défi pour eux.

2.5 Critiques

Il va sans dire que chaque style didactique fait l'objet de certaines critiques. La littérature scientifique a pu démontrer que l'écriture collaborative, pour sa part, en avait également été la cible. Il arrive qu'un élève domine et monopolise la tâche. À ce moment, non seulement il n'y

a pas de discussions et d'échange, mais l'autre élève reste inactif et se sent frustré. Son expérience n'étant pas positive, il peut soit perdre confiance en lui ou ne plus vouloir répéter l'expérience de la rédaction en équipe (Bonnassies, 2006). Nous avons également remarqué que les élèves faibles vont s'effacer. Il est d'autant plus important de leur redonner confiance et de les encourager au fur et à mesure (Bonnassies, 2006). Un autre défi de la rédaction à plusieurs mains se remarque lorsque certains apprenants refusent d'écrire en paires ou en groupes. Le rôle de l'éducateur est donc d'essayer de leur faire comprendre que l'environnement collaboratif peut contribuer à surmonter ce sentiment d'échec (Bonnassies, 2006). L'utilisation d'un ordinateur vient avec son lot de distractions qui, pour les jeunes élèves, peuvent être majeures (Fievez, 2017). Heureusement qu'il existe des applications pour les éducateurs leur permettant de limiter ou de bloquer l'accès à des pages Web et de surveiller l'activité en ligne. Aussi, il est bien naturel que tous les enseignants n'aient pas la même aisance quant à l'utilisation des TIC. Instaurer l'écriture collaborative en classe à l'aide des ordinateurs demande certainement un minimum de familiarité ou encore la possibilité de recourir à un service de soutien technique, service dont la nature et l'étendue diffèrent d'une école à une autre. L'enseignement et l'apprentissage seront affectés par un manque de soutien dans ce cas-ci.

3. Discussion et synthèse

Tout cela étant pris en compte, il est possible d'affirmer que l'écriture collaborative a de nombreux avantages dans l'apprentissage d'une seconde langue. Il s'agit réellement d'une redéfinition et d'une transformation de la classe de L2. L'enseignement traditionnel est ancré dans les pratiques depuis si longtemps qu'il peut s'avérer difficile de changer ses méthodes didactiques. Pour ma part, j'ai mis en application l'écriture collaborative pour la première fois cette année, dans une classe d'apprenants âgés de 11 et 12 ans. Un enseignement explicite

avant le début de la séquence montrant bien la répartition des tâches et des rôles de chacun a permis d'éviter un déséquilibre des tâches dans la majorité des équipes. Bien que certains aient eu de la difficulté à comprendre la finalité de la collaboration en raison de leur habitude d'écrire seuls, ils ont beaucoup apprécié et certainement appris sur les processus et les étapes de la rédaction. À l'enfance et à l'adolescence, l'influence des pairs est forte. Je suggère donc, pour familiariser les apprenants avec ce nouveau procédé d'écriture à plusieurs mains, que le choix de partenaire soit libre pour la première expérience afin qu'ils se sentent à l'aise de s'entraider et d'émettre des hypothèses. Or, dès la deuxième ou troisième activité, je propose de jumeler d'avance les apprenants selon leur habileté et leur niveau et d'obliger ceux qui souhaitent travailler seuls à essayer le processus avec un partenaire en mettant bien en lumière la finalité de la tâche. Dans un contexte scolaire, il serait facile de justifier à la direction d'école ou aux parents qu'une évaluation a été réalisée en équipe et qu'un seul texte a été remis si le poids de l'évaluation n'est pas trop élevé, puisque les apports de ce processus sont si nombreux et bénéfiques pour l'élève. De mon côté, je fais faire une autoévaluation et une évaluation des pairs comprenant une section « commentaires et justification » afin de conscientiser et responsabiliser l'élève.

Il y a certainement des lacunes dans les écrits scientifiques. Pensons notamment au fait qu'une grande majorité des études ont été réalisées sur des sujets adultes. Dans quelle mesure l'écriture collaborative en L2 peut-elle être mise en œuvre auprès d'une jeune population? On a évalué la faisabilité et l'efficacité de la collaboration en écriture avec des scripteurs débutants, mais tout de même matures et responsables. Est-ce que les jeunes auront une mauvaise utilisation d'Internet (par le copier-coller ou l'utilisation trop fréquente de sites de traduction)? Auront-ils une bonne gestion de leur temps et respecteront-ils la répartition des tâches? On réalise ici que l'encadrement actif de l'enseignant est nécessaire. On peut entrevoir que

de futures recherches porteront sur les jeunes scripteurs. D'ici là, je suggère que chaque enseignant prenne du recul sur sa pratique et tente l'expérience avec sa classe. Je crois sincèrement que l'écriture collaborative permet aux apprentis scripteurs de sortir de l'isolement préconisé par les méthodes traditionnelles et développe tant le plaisir d'écrire que la confiance, la sécurité, le contrôle et l'assurance. La rédaction collective est à ce point bénéfique chez les jeunes apprenants, selon moi.

Bibliographie

- Bonnassies, I. (2006). L'apport des TICE et de l'écriture collaborative au développement des compétences écrites dans l'acquisition/apprentissage d'une L2. *Cahiers de l'APLIUT*, 3, 42-59.
- Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58. doi:10.1016/j.jslw.2011.12.002
- Fievez, A. (2017). L'intégration des TIC en contexte éducatif : modèles, réalités et enjeux. Préface de Marcel Lebrun, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Ohta, A. S. (2001). Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Payant, C. et Michaud, G. (2020). La conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes : l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle. *La Revue de l'AOEFLS*, 33, 4-11.
- Wigglesworth, G. et Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language testing*, 26, 445-466 doi: <https://doi.org/10.1177/0265532209104670>
- Wigglesworth, G. et Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364-374. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.005>
- Zuniga, M. et Payant, C. (2020). Introduction au numéro thématique « Enseignement basé sur les tâches en français langue seconde ». *La Revue québécoise de l'AOEFLS*, 33,1-3.
- Zuniga, M. et Payant, C. (2021). In Flow with Task Repetition During Collaborative Oral and Writing Tasks. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(2), 48-69.

La technologie et la communication des résultats des élèves aux parents : l'impact des logiciels de communication comme *PowerSchool* et *SchoolZone* dans les écoles secondaires

Pierre Rousseau | *Professeur-enseignant au Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta*

La *Norme de qualité pour l'enseignement* (2020) nous dit ceci au sujet de l'évaluation : « L'enseignant applique un répertoire tenu à jour et complet de pratiques efficaces de planification, d'enseignement et d'évaluation pour répondre aux besoins d'apprentissage de chaque élève » (p. 3).

Il est tout à fait clair que la *Norme de qualité pour l'enseignement* est une référence fondamentale pour tous les enseignants et tous les étudiants en éducation. Comme il est indiqué dans cette norme, il est absolument essentiel pour tous les enseignants de développer des pratiques d'évaluation qui vont leur permettre d'évaluer le rendement des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage énoncés dans les différents programmes d'études. Plus encore, comme il est indiqué dans la *Norme*, l'évaluation devrait permettre aux enseignants d'identifier les forces, mais aussi les faiblesses des élèves pour leur permettre de travailler à leur niveau. Par exemple, si un élève de la troisième année présente des difficultés avec les additions, il serait inutile de lui enseigner les habiletés liées à la multiplication avant d'avoir, au préalable, maîtrisé les habiletés liées aux additions.

Il ne s'agit donc pas ici de critiquer l'importance des pratiques d'évaluation. Toutefois, le

plus grand défi se retrouve dans la communication des résultats de cette évaluation aux élèves eux-mêmes et à leurs parents.

Au cours des dernières années, les écoles et les conseils scolaires ont rapidement évolué vers des logiciels de communication qui ont même, dans certains cas, remplacé les traditionnels bulletins scolaires.

Sans faire de généralisation, le bulletin scolaire reçu à la fin du semestre faisait état du rendement d'un élève dans chacune des matières. La plupart du temps, ce bulletin faisait état des notes de l'élève, le tout accompagné de plusieurs commentaires rédigés par les enseignants. Selon le conseil scolaire, en accord avec *l'Education Act* de l'Alberta, les élèves et leurs parents recevaient ce bulletin trois ou quatre fois par année, à la fin de chacune des étapes identifiées dans le calendrier scolaire.

Il va de soi qu'entre chacun de ces bulletins, les enseignants utilisaient une variété de stratégies de communication pour informer les parents (entrevues, appels téléphoniques, courriels, etc.). Il serait aussi vrai de dire que cette communication était plus fréquente (ou du moins devait l'être) dans le cas des élèves qui ont démontré des difficultés d'apprentissage.

Depuis l'avènement des logiciels de communication tels que *SchoolZone* ou *PowerSchool*, qu'en est-il de cette communication?

Dans la vaste majorité des écoles secondaires albertaines, dès le mois de septembre, les parents reçoivent un nom d'utilisateur et un mot

de passe qui leur permet d'accéder en tout temps aux notes de leurs enfants. En fait, dès que l'enseignant inscrit une note dans le dossier numérique de l'élève, les parents y ont immédiatement accès. Certains parents et certains élèves ont même une application sur leur téléphone qui leur permet de recevoir une notification automatique chaque fois qu'un enseignant ajoute une note.

En termes clairs, cela signifie ceci : les parents peuvent voir en ligne les notes de leurs enfants pour tous les travaux, tests et autres tâches évalués par les enseignants. Par contre, ils ne voient pas ce test ou le travail de leurs enfants. Donc, ils peuvent voir la note d'un test, mais ils ne savent pas quelles étaient les questions ou quelles étaient les erreurs de leurs enfants. Ici, le témoignage d'un parent est très éloquent :

Lorsque j'étais élève, mes camarades et moi devions faire signer toutes nos copies notées à nos parents. Nous devions donc leur montrer notre copie et le commentaire de l'enseignant. L'enseignant contactait les parents si les copies revenaient non signées. Il est vrai que nous avons tous passé quelques mauvaises soirées...

Aujourd'hui, je suis parent et j'ai un niveau d'information apparemment bien plus important quant au travail de mes enfants : toutes les notes sont disponibles sur Internet. Pour peu que je me connecte, mes enfants ne peuvent rien cacher de leurs résultats. Mais concrètement, nous n'avons pas d'autres informations que des séries de notes. Nous ne voyons plus les copies (ou rarement).

Ceci complique notre tâche pour les aider (que ce soit par nous-mêmes ou en cours particulier). En effet : sans copie, il n'y a pas de base de départ, pas de possibilité de comprendre ce qu'il se passe, d'aider l'enfant ou de discuter avec lui.

Pour illustrer mon propos, voici une anecdote qui m'est arrivée : ma fille avait des difficultés en mathématiques et j'ai voulu l'aider suite à plusieurs mauvaises notes. Malheureusement, il était impossible de voir la moindre copie. Ma fille m'a dit que l'enseignant ne souhaitait pas les montrer, que c'était pareil pour toute la classe. J'ai eu plusieurs échanges avec l'enseignant qui a refusé de me faire passer la copie ou de me la transmettre par courriel. Il m'a finalement donné rendez-vous pour me montrer la copie à l'école. Je suis donc allé un soir à l'école. Il m'a présenté la copie de ma fille en moins de cinq minutes.

C'était un examen d'une trentaine de questions. Il m'a expliqué de manière très technique et rapide ce qui n'avait pas été aux questions mal répondues. J'avais à peine le temps de lire la question qu'il avait fini son explication et était passé à la question suivante. Je ne suis pas mauvais en mathématiques, mais je n'ai pas eu le temps de comprendre quoi que ce soit. Il m'a interdit de photographier la copie, je ne crois même pas avoir pu la toucher. J'en suis ressorti très inquiet pour ma fille : comment faire pour l'aider dans ces conditions?

Je reste convaincu qu'un parent n'a pas besoin d'une avalanche d'informations. Il doit juste voir le travail de son enfant pour pouvoir le suivre, l'aider ou le faire aider. Les retours de copies (et les leçons dans certains cas) sont largement suffisants à un parent. Une note isolée ou une série de notes ne donne aucune information sur ce qu'il faut faire pour aider un enfant.

De plus, je crois qu'un élève a besoin de se sentir responsable et propriétaire de son travail. Comment est-ce possible s'il revoit à peine sa copie et qu'elle repart immédiatement chez l'enseignant?

Parent et étudiant en éducation, Campus Saint-Jean

Dans certains cas, selon les paramètres établis par l'école ou le conseil scolaire, les parents ont aussi la possibilité d'avoir accès à la moyenne de la classe. Cette décision appartient toutefois à l'école ou au conseil scolaire et cette pratique n'est pas généralisée dans toute la province.

Dans certaines écoles, il n'y a plus de bulletins scolaires traditionnels sur papier. Cela n'est pas un drame en soi, mais il n'est pas faux de dire que ces bulletins, accompagnés des commentaires des enseignants, offraient très souvent une occasion pour les parents de discuter des progrès de leurs enfants.

Certes, les périodes de bulletins scolaires, si elles sont maintenues, donnent l'occasion aux enseignants d'écrire des commentaires personnalisés à l'intention des élèves et de leurs parents. Toutefois, une longue période peut s'écouler entre deux bulletins. Pendant cette période, ce qui semble dominer, de toute évidence, est une série continue de notes publiées en ligne.

En ce sens, les propos de Larry Dick, professeur et directeur d'école à la retraite, sont tout à fait pertinents. Lors d'une présentation à un groupe d'étudiants en éducation du Campus Saint-Jean donnée à titre de conférencier invité en janvier 2022, Larry disait ceci :

While the classroom and technology moved and move in a rather awkward dance, the use of the technology on a second level was quickly adopted and cash infused. It is here we see the rise of the data body associated with the student. It is here that all the possible overwhelming dangers of the growth of technology show themselves. Over 20 years, schools adopted applications (basically functioning multi-level algorithms) to do reporting of as many facets as necessary of the student. The grade, while always having ascendancy in the public school, now is the primary focus of attention. Why not? It is a quasi-mathematical entity that fits well into the technology we have described above. (...) There is no need to communicate face to face or even voice to voice, the communication algorithm does it all.

Plus encore, Larry Dick énonce clairement le défi qui attend les enseignants et les administrateurs d'écoles secondaires :

As in society, as I noted above, our data body is taking primacy over who we are as a human, it is imperative that educators push back against the dehumanizing of their students.

Voilà. Comme l'indique ce directeur émérite, il est impératif de voir les enseignants résister à ce qu'il nomme la déshumanisation de nos élèves. La question qui demeure est : comment? Comment préserver cette humanité, comment préserver la dignité de nos élèves lorsque, de façon systémique, les logiciels de communication utilisés à l'échelle institutionnelle par les écoles secondaires semblent ne se concentrer que sur les notes?

Il est très important de souligner un fait important ici. La mise en place de logiciels comme *PowerSchool* et *SchoolZone* ne relève pas d'une décision des enseignants. En fait, les enseignants continuent de travailler de façon exemplaire pour maintenir des relations positives et harmonieuses avec les enfants qui leur sont confiés. Toutefois, ces logiciels ont eu un impact énorme sur le travail même de ces enseignants¹.

Il y a quelques années, lors de la cérémonie des finissants de 2017 de l'école secondaire catholique de St. Albert (*St. Albert Catholic High School*), l'élève qui avait prononcé le discours d'adieu au nom de tous les élèves avait dit ceci : « *You are not defined by a grade on PowerSchool!* ».

Il est absolument remarquable que ce soit une élève qui nous rappelle cette vérité. Tous ceux et toutes celles qui ont à cœur le bonheur des enfants le savent : nos enfants sont plus qu'un amalgame de notes consignées dans un logiciel. Tous les enfants ont des dons et des talents différents. Alors que certains sont très doués sur le plan du rendement scolaire, d'autres ont des aptitudes différentes. Souvent, les dons et les talents de certains enfants ne sont pas ceux qui

sont énoncés dans nos programmes d'études. Alors, que faire avec ces enfants?

Si, de façon systématique, ces enfants apprennent à se définir par leurs notes, des notes chiffrées exemptes, le plus souvent, de commentaires, on court un grave danger. Un grand nombre d'enfants vont tout simplement grandir en se sentant « inadéquats » ou, simplement « pas bons à l'école ».

Voici, à ce sujet, des témoignages recueillis auprès de futures enseignantes :

Nous vivons dans une société obsédée par la performance. Ce n'est pas un secret que *PowerSchool* contribue à cette obsession. Ce logiciel rétrécit notre perception [de ce] qu'est un succès en félicitant seulement un genre d'intelligence. Comme résultat, les autres qualités d'un bon élève sont négligées, seulement un type d'élève est voulu. *PowerSchool* élimine la séparation entre le stress de l'école et la vie personnelle des élèves. La pression devient inévitable, non seulement pour les élèves qui ne sont pas forts académiquement, mais aussi pour les élèves qui ont travaillé fort et ne se sentent pas reconnus. Ils commencent à voir leur valeur comme personne dans leurs notes. L'aspect de la conformité dans les écoles devient apparent, car chaque élève ressent une pression énorme d'être le plus intelligent. Leurs différences ne sont pas célébrées.

Étudiante en éducation, Campus Saint-Jean

Maintenant, dans notre société, nous sommes très obsédés par les résultats et les notes. Nous sommes aussi très investis dans la comparaison. Avec la technologie, nous sommes toujours en train de nous comparer aux autres. Nous sommes entrés dans une période dangereuse où les gens accordent de l'importance au nombre de *likes* qu'ils obtiennent en ligne ou au nombre de *followers* qu'ils ont. Notre société se plaint complètement dans ces idées de valorisation des chiffres. Il en va de même pour notre système éducatif. Les notes sont considérées comme la seule qualité qui montre la valeur. Je crois fermement que ce n'est pas vrai.

Étudiante en éducation, Campus Saint-Jean

Il est indéniable que ce type de communication a littéralement créé une véritable obsession pour les notes, tant chez les élèves que chez leurs parents. Les qualités humaines telles que l'empathie, la compassion et la générosité, par exemple, sont rarement comptabilisées dans ces notes. Plus encore, plusieurs études semblent démontrer une augmentation du stress et du niveau d'anxiété chez nos jeunes du secondaire.

De plus, comme il a été souligné dans plusieurs témoignages, les parents sont invités à jouer le jeu. Et encore une fois, ce qu'ils obtiennent de l'école, de façon systématique, est une image chiffrée, exprimée le plus souvent en pourcentage, qui définit le rendement de leurs enfants. Certains parents, croyant très probablement bien faire, mettent beaucoup de pression sur leurs propres enfants. D'autres témoignages de futures enseignantes appuient ces conclusions :

Dans ma propre expérience, avoir des parents exigeants et être une élève qui ne réussit pas est extrêmement difficile.

J'étais une bonne élève avant la septième année, c'est là que j'ai commencé à avoir beaucoup de difficultés à comprendre les explications de mes enseignants et à vouloir aller à l'école pour apprendre. Au premier cycle du secondaire, je n'étais pas une mauvaise élève, j'avais quand même de bonnes notes, sauf dans mes cours de Sciences 7, 8 et 9 et Maths 7 et 8. C'est lorsque j'ai commencé le secondaire deuxième cycle que mes notes ont rapidement baissé dans toutes mes classes. En raison de mes difficultés à apprendre au premier cycle du secondaire, j'avais perdu beaucoup de confiance en moi-même.

Ma mère a souvent exercé beaucoup de pression sur moi pour réussir et c'était très difficile pour moi. J'ai un grand frère qui apprenait très facilement et il avait des notes extrêmement élevées sans même essayer. Je ne pouvais que me comparer à lui parce qu'on était tous les deux au secondaire, on venait de la même famille, on mettait la même quantité d'efforts, mais il obtenait des résultats élevés et moi je ne réussissais pas.

Ma mère était convaincue que je n'essayais pas, je me souviens qu'à cette époque (11^e année) je faisais deux heures de tutorat de maths et deux heures de tutorat de chimie par semaine. Malgré ça, ma mère pensait que je n'essayais pas. Ce qui m'a le plus affectée, c'était le fait que j'essayais de faire de mon mieux, mais je ne réussissais pas, je me sentais coupable parce que je voulais plaire à mes parents, je voulais être aussi bonne que mon frère et je voulais juste me sentir intelligente.

Je pense que ma mère s'est tellement concentrée sur mes notes qu'elle avait oublié que j'étais quand même juste une enfant avec des émotions. Puisque je ne réussissais pas quand je faisais beaucoup d'efforts, j'ai arrêté d'aller à mes cours parce que je me sentais mieux quand je n'essayais pas et je ne réussissais pas que lorsque je faisais de mon mieux et obtenais quand même de mauvaises notes, je voulais tout simplement ne plus me sentir stupide.

Étudiante en éducation, Campus Saint-Jean

Selon ma propre expérience, l'école était difficile. J'ai toujours eu du mal à obtenir de bonnes notes et chaque fois que j'étudiais fort pour un test et que je recevais une note d'échec, je me sentais tellement mal avec moi-même. Ce sentiment de frustration a fini par se transformer en un sentiment de désespoir et en un sentiment de ne pas pouvoir réussir à l'école. J'en suis venu à la conclusion que je n'étais qu'un des enfants les moins intelligents.

Lorsque j'ai atteint la septième année et que j'ai commencé à recevoir des bulletins intérimaires mensuels affichés dans *SchoolZone* pour que mes parents très stricts puissent les voir, cela a ajouté un niveau de stress qui n'a fait que renforcer mon sentiment d'invalidité et de désespoir. Ils étaient continuellement déçus par mes notes inférieures à la moyenne. À l'école, je commençais à ressentir de la déception partout. Mes professeurs, mes parents, je me sentais même inadaptée à mes amis « intelligents ».

Étudiante en éducation, Campus Saint-Jean

Actuellement, je fais du tutorat avec une fille, Marie, en onzième année, dans son cours de Mathématiques 20-2. À cause de la pandémie, son école a changé d'un système à deux semestres vers un système de quatre semestres. Cela étant dit, elle passe un examen d'unité chaque semaine. C'est un grand changement qui n'est pas facile pour tout le monde! Donc, couramment, elle passe le cours tout juste. Dans ma session récente avec elle le mardi soir, on travaillait pour avoir du succès au prochain examen. Pendant la session de tutorat, elle a reçu un texte de sa maman, qui venait juste de voir sa note sur le dernier examen, sur *PowerSchool*. Elle l'a vue avant Marie. Elle n'était pas contente et elle s'est fâchée contre sa fille. Je pouvais voir que cette réaction ne faisait rien pour Marie, sauf la décourager. La colère de sa mère ne va pas améliorer ses habiletés dans le cours.

Étudiante en éducation, Campus Saint-Jean

Il y a plusieurs années, Nel Noddings écrivait *Happiness in Education* (2004). Lors d'une conférence au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, en 2002, elle disait ceci : « Toutes les écoles font des plans et des énoncés de mission. On y dit tout le temps : tous les enfants seront bons en mathématiques. Tous les enfants seront bons en lecture et en écriture... Quelquefois on dit : tous les enfants seront de bons citoyens... Toutefois, je n'ai jamais vu une école qui nous dit : tous les enfants seront heureux. »

Nel Noddings considérait que le domaine de l'éducation était dominé par une perspective de performance et de rentabilité. Elle disait que les écoles sont tellement centrées sur la performance que cette obsession du rendement scolaire a un impact énorme sur la capacité des enseignants et enseignantes de développer et maintenir des relations harmonieuses avec les élèves qui leur sont confiés.

Et ici, il faut bien comprendre la conception du bonheur présentée par Nel Noddings (2013) : le bonheur ne se retrouve pas dans la compétition et la performance, mais dans nos bonnes relations avec les autres. En ce sens, elle est rejointe par Jean Vanier (2018) et aussi David Smith (2014).

Nel Noddings suggère de faire tout ce qui est en notre pouvoir pour développer des relations positives et harmonieuses avec nos élèves. Elle critique, bien sûr, le système d'éducation actuel en disant que les classes nombreuses et l'accent mis sur les tests et la performance des élèves

sont souvent des obstacles au développement et au maintien de ces bonnes relations.

Tous les enseignants savent que le maintien de bonnes relations avec les élèves qui leur sont confiés est une condition essentielle à la création d'un environnement d'apprentissage inclusif dans lequel les élèves aimeront apprendre. Tous les enseignants d'expérience savent aussi que s'acharner sur les enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ne donne absolument rien. Plus encore, ces enseignants savent aussi que l'évaluation de la performance porte en soi le risque de détruire ces bonnes relations établies avec les élèves. Les témoignages cités plus haut sont éloquentes à cet égard.

Le message de Nel Noddings est toujours pertinent. En fait, comme l'a évoqué Larry Dick, l'importance accordée aux notes des élèves du secondaire n'a fait qu'augmenter au cours des vingt dernières années. Malgré les efforts d'un grand nombre d'enseignants de bonne volonté, tous soucieux du bien-être des enfants qui leur sont confiés, le message des établissements scolaires, transmis par ces logiciels de communication, n'a fait que contribuer à mettre plus que jamais l'accent sur les notes des élèves.

L'appel de Larry Dick est essentiel :

Educators must reflect on where they position themselves within the belief that the human experience of a student and their teacher can be quantified. The algorithmic data body is the future of human relationship only

if there is not action taken to re-humanize our interactions – to focus our attention on those aspects of “us” that are beyond measurement in the mathematical sense; to resist the facile invitation to turn who we are into a measurement to be stored; to honour not our “numbers” but our common lived experience at a level beyond the “mathematical gaze” will save our young people from becoming simply complex spreadsheets.

Le défi est entre nos mains. Nos enfants sont beaucoup plus qu’une série de notes dans un logiciel. Peut-être qu’il est temps d’avoir de sérieuses conversations au sujet de l’utilisation des logiciels de communication. Si ces conversations ont lieu, les enseignants et aussi les élèves eux-mêmes devront faire entendre leur voix... et nous aurons le devoir de les écouter.

Notes

- 1 Voir à ce sujet les travaux de Phil McRae et de l’ATA, notamment *Growing Up Digital* (2016) à l’adresse <https://philmcrae.com/blog/growing-up-digital-gud-alberta>.

Références

- Alberta Education. (2020). *Norme de qualité pour l’enseignement*.
- Noddings, N. (2004). *Happiness and Education*. Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (2^e éd.). University of California Press.
- Smith, D. (2014). *Teaching as the Practice of Wisdom*. Bloomsbury Editions.
- Vanier, J. (1998). *Becoming Human*. Paulist Press.

L'approche multisensorielle d'enseignement de la lecture en français : état de la situation

Mélanie Samson-Cormier | enseignante, École Gabrielle-Roy

Isabelle Carignan | professeure, TÉLUQ

Isabelle Savard | professeure, TÉLUQ

L'importance de la lecture va au-delà du cours de français. Les habiletés de compréhension en lecture permettent l'accès à l'information dans toutes les matières, ainsi que dans la vie quotidienne (Cartier et al., 2011; Castles et al., 2018). Elles sont également liées aux habiletés sociales (Wanzek et al., 2006) et contribuent à la construction identitaire, au développement personnel, à la participation à sa communauté et au raisonnement critique (Conseil des ministres de l'Éducation, 2008). À l'inverse, les difficultés en lecture peuvent contribuer à l'échec scolaire ou au décrochage, ainsi qu'à des problèmes socioéconomiques (Castles et al., 2018; Wanzek et al., 2006).

Desrochers et Guay (2020) constatent une stagnation des résultats en compréhension de lecture des élèves canadiens à l'évaluation internationale PISA entre 2000 et 2018. Toutefois, Zeman et Frenette (2021) précisent que ces résultats sont au-delà de la moyenne et que le pourcentage d'élèves canadiens n'ayant pas atteint le seuil minimal de PISA (14 %) est inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE (23 %). Il s'agit

quand même d'un nombre important d'élèves qui éprouvent des difficultés en lecture. Que pouvons-nous faire pour aider ces élèves à réussir?

L'approche multisensorielle de l'enseignement de la lecture (ci-après « approche multisensorielle ») est une approche répandue et utilisée dans une variété de populations telles que les lecteurs débutants (Labat et al., 2011; 2015), les élèves de l'école primaire (McGuinness et al., 1995; Ehri et Flugman, 2017), les apprenants d'une langue seconde (Sparks et Miller, 2000; Schneider et Evers, 2009) et les élèves éprouvant des difficultés en lecture (Stevens et al., 2021). L'approche multisensorielle enseigne la correspondance graphophonétique (le lien entre les lettres et les sons) de manière explicite, systématique et multisensorielle. Cet article donnera un portrait de l'état de la situation afin de permettre aux enseignants de l'Alberta de faire un choix éclairé concernant l'utilisation de l'approche multisensorielle dans leur contexte d'enseignement.

Les Reading Wars : un débat mal informé

En tant qu'approche systématique basée sur la correspondance graphophonétique (le lien entre les lettres et les sons), l'approche multisensorielle est touchée par le débat sur l'enseignement de la lecture, souvent appelé *Reading Wars*, mettant en opposition l'enseignement systématique de la phonétique et l'enseignement de la lecture de manière globale (Castles, 2018). Ce débat persiste malgré l'ampleur de la recherche scientifique démontrant que les approches intégrant l'enseignement systématique de la phonétique sont efficaces et que les approches globales (telles que *whole-*

language, three-cueing ou l'approche équilibrée) ne le sont pas (Kilpatrick et O'Brien, 2019). Selon Castles, les défenseurs des approches globales reprochent à l'enseignement systématique de la phonétique d'être dénué de sens et d'authenticité tout en privant les élèves de textes intéressants. Toutefois, enseigner la phonétique n'exclut pas l'enseignement des stratégies de compréhension, en contexte et à l'aide d'une variété de textes authentiques et motivants. En réalité, tous ces éléments sont nécessaires (Moats, 2019). Comme Moats, Castles affirme que la phonétique est une composante nécessaire, mais pas suffisante, à l'apprentissage de la lecture. La prochaine section expliquera davantage.

Le modèle *Simple View of Reading* (SVR)

La lecture est un processus complexe comprenant de multiples composantes, telles que le décodage, le traitement de l'information, la conscience phonologique, la mémoire de travail et le vocabulaire (Hudson et al., 2008; Lervåg et al., 2018). Tel que présenté dans la Figure 1, le modèle *Simple View of Reading* (SVR) représente l'interaction des diverses composantes de la lecture par la formule suivante : la compréhension de la lecture = décodage × compréhension linguistique (Goigoux et al., 2016; Oakhill et al., 2019).

Le décodage veut dire l'identification des mots en faisant des liens entre les lettres (les graphèmes) et les sons (les phonèmes), tandis que la compréhension linguistique fait référence au sens des mots (le vocabulaire), à la signification de la structure de la phrase ou à toute autre idée (explicite ou implicite) évoquée par le texte. La Figure 2 démontre qu'un blocage à l'une ou l'autre de ces catégories entraîne des difficultés de compréhension du texte. L'opérateur de multiplication veut dire que si l'élève ne peut pas lire les mots (zéro décodage) ou ne comprend pas leur sens (zéro compréhension linguistique), la compréhension du texte est également zéro.

Ainsi, si un élève comprend un récit lu à l'oral, mais n'arrive pas à identifier ces mêmes mots à l'écrit (Exemple 1), l'élève ne comprendra pas. L'exemple 2 démontre qu'un lecteur peut se servir de ses forces dans une catégorie pour compenser les difficultés dans l'autre. Toutefois, l'effort supplémentaire entraînera une certaine difficulté.

Le modèle simple de la lecture démontre que même si les habiletés en décodage ne suffisent pas, elles sont néanmoins essentielles au développement des compétences en compréhension de texte (Castles et al., 2018; Goigoux et al., 2016; Lervåg et al., 2018). Ainsi, cette analyse de l'approche multisensorielle se fait dans le contexte d'un enseignement efficace qui inclut également les composantes de la compréhension, telles que le vocabulaire.

L'approche multisensorielle de l'enseignement de la lecture

Par « approche multisensorielle », cet article fait référence à l'ensemble des programmes et approches basés sur l'enseignement explicite et systématique des correspondances grapho-phonétiques (le lien entre les lettres de la langue et leurs sons), en intégrant des activités faisant appel à plusieurs sens de manière simultanée (Sayeski et al., 2019; Sparks et Miller, 2000). Cette approche se présente sous différentes formes telles que *Multisensory Structured Language* (Schneider, 2009; Sparks et Miller, 2000) ou *Orton-Gillingham* (Richey et Goeke, 2006; Stevens, 2021). Ces approches, ainsi que les programmes commerciaux qui en dérivent, suivent les mêmes principes de base. C'est-à-dire qu'ils :

- font appel à plusieurs sens, de manière simultanée (vue, ouïe, etc.);
- enseignent la structure de la langue;
- enseignent les composantes linguistiques de manière explicite;
- incluent la répétition et la révision;
- suivent une séquence logique et cumulative, progressant du plus simple au plus complexe, en réintégrant constamment ce qui a déjà été enseigné;

- incluent des occasions de réinvestissement et d'adaptation aux besoins de l'apprenant.
Voyons maintenant en quoi consiste l'approche multisensorielle Orton-Gillingham.

L'approche Orton-Gillingham : norme de référence de l'approche multisensorielle

Orton-Gillingham (OG) est une approche multisensorielle de l'apprentissage de la lecture développée par Anna Gillingham et le Dr Samuel T. Orton au cours des années 1930 afin de répondre aux besoins des apprenants éprouvant des difficultés en lecture (Sayeski et al., 2019). L'approche OG enseigne la structure linguistique (les sons, les groupes de lettres, les syllabes, etc.) de manière explicite, systématique et multisensorielle (Richey et Goeke, 2005; Sayeski et al., 2019). La certification OG est régie par une académie fondée en 1995 dont les origines remontent aux fondateurs de l'approche (Orton-Gillingham Academy, s. d.). Il existe également de nombreux programmes basés sur l'approche OG, souvent appelés *Branded OG programs* dans la littérature scientifique (Sayeski et Zirkel, 2021). Ces programmes varient entre eux, mais ils suivent les principes de base de l'approche OG. Certains offrent leur propre système de certification, comme *Barton Reading and Spelling*, *Wilson Reading System* et *Spalding Method* (Stevens et al., 2021). Jusqu'à maintenant, aucune différence significative ne semble avoir été trouvée entre l'approche OG, les programmes basés sur OG et les autres approches multisensorielles (Richey et Goeke, 2005; Sayeski et Zirkel, 2021; Stevens et al., 2021).

Figure 1
Modèle du Simple View of Reading (SVR)

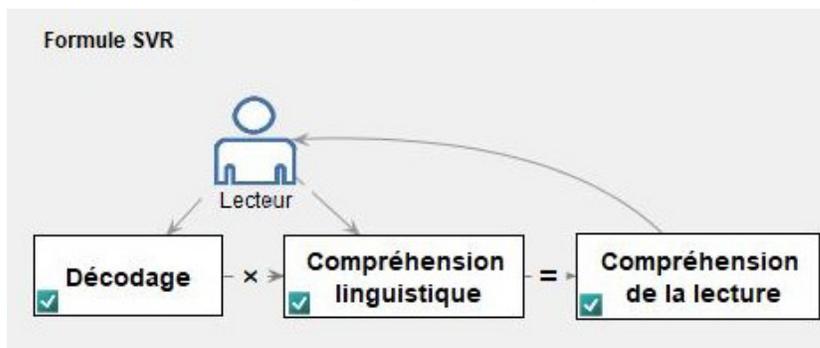
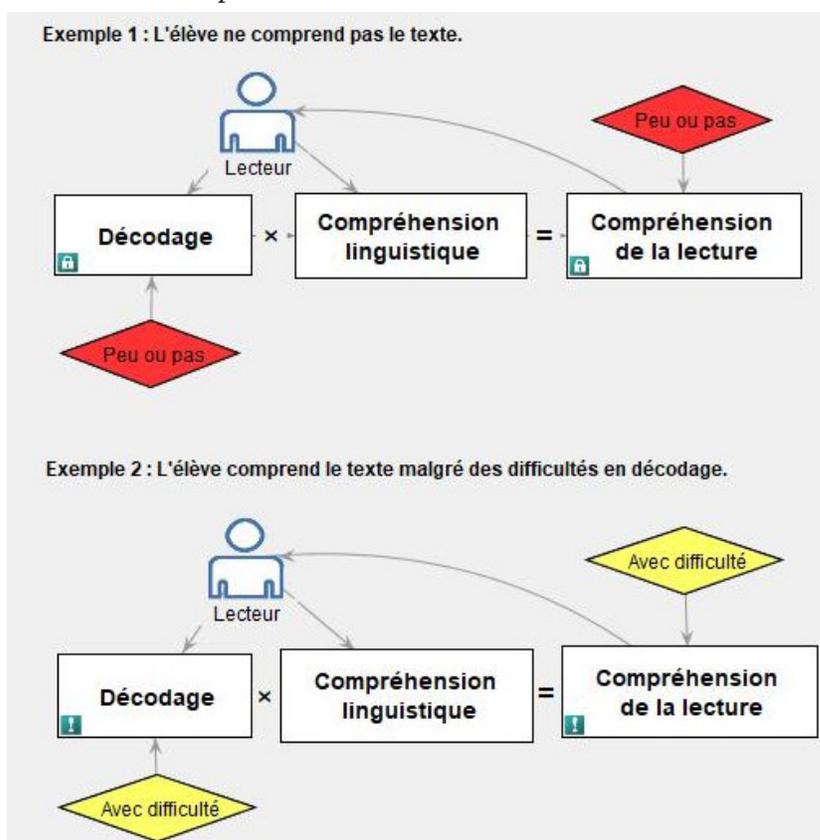


Figure 2
Exemples de scénarios selon le modèle SVR



L'efficacité reconnue de l'approche multisensorielle : état de la situation

L'effet positif de l'enseignement explicite de la phonétique sur l'apprentissage de la lecture est bien documenté, tant en anglais (Castles et al., 2018; Ehri et al., 2001; Ehri et Flugman, 2018; McGuinness et al., 1995) qu'en français (Morais

et al., 2003; Poitier Watkins et al., 2020; Riou et Fontanieu, 2016; Sprenger-Charolles et al., 2005; 2018). Les études se penchant sur l'inclusion des éléments multisensoriels à l'apprentissage de la lecture sont également positives (Bara et Botté, 2018; Écalle et al., 2021; Labat et al., 2011). Toutefois, il n'existe pas encore suffisamment d'études empiriques de qualité étudiant l'efficacité de l'approche multisensorielle comme telle (Richey et Goeke, 2005; Sayeski et Zirkel, 2021; Stevens et al., 2021).

Dans leur métaanalyse, Stevens et al. (2021) ont examiné des études comparant l'approche OG à d'autres approches d'enseignement de la lecture. Pour l'ensemble des quinze études analysées, les auteurs ont calculé une faible ampleur d'effet (0,22) pour l'approche OG par rapport aux programmes utilisés dans les groupes témoins. Toutefois, les auteurs signalent plusieurs problèmes et limites, notamment le manque de détails au sujet des groupes témoins, la petite taille des échantillons et la diversité de niveaux scolaires. Ces limites sont importantes. Le niveau scolaire des élèves pourrait influencer les résultats étant donné que l'importance du décodage par rapport aux autres composantes diminue au fur et à mesure que l'élève progresse en lecture (Goigoux et al., 2016; Morais et al., 2003; Sprenger-Charolles et Serniclaes, 2003). Quant aux groupes témoins, Sayeski et Zirkel (2021) notent que de nombreuses études comparent l'approche OG à un autre programme multisensoriel. Il n'est donc pas surprenant de voir peu de différences entre le groupe témoin et le groupe expérimental. En revanche, des études comparant l'approche multisensorielle à une approche non explicite (McGuinness et al., 1995), aux composantes sensorielles isolées (Labat et al., 2011; 2015) ou sans la composante multisensorielle (Écalle et al., 2021) ont obtenu des résultats favorisant l'approche multisensorielle.

D'autres études se sont penchées sur des points plus précis. Labat et al. (2020) ont déterminé que l'approche multisensorielle contribue à l'apprentissage des correspondances entre les lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes).

Sparks et Miller (2000) ont jugé l'approche multisensorielle supérieure à l'approche traditionnelle dans les contextes de l'apprentissage d'une langue seconde ou des populations à risque. Pour leur part, Sayeski et al. (2019) concluent que l'étude de la méthode OG peut renforcer la compréhension des enseignants par rapport au développement du langage, ce qui leur permet de faire une évaluation plus approfondie des élèves dyslexiques et de leur offrir de nouvelles stratégies. Ehri et Flugman (2017) constatent que le manque de formation en phonétique des enseignants est un obstacle important à l'implantation de l'approche multisensorielle. Les auteurs ont mesuré l'effet d'un programme de mentorat en OG destiné aux enseignants sur les résultats en lecture des élèves. Les élèves ont fait des gains en lecture supérieurs aux populations comparables (sans intervention), ainsi que par rapport aux seuils repères (*grade level equivalent*).

En somme, la recherche scientifique existante démontre l'efficacité de l'enseignement systématique de la phonétique, ainsi que l'effet bénéfique de l'enseignement multisensoriel dans certains contextes, mais plus de recherche est nécessaire afin de qualifier l'effet de l'approche multisensorielle dans son ensemble.

Les différences linguistiques : en français s'il vous plaît!

Notons l'importance de tenir compte des particularités de la structure linguistique du français lorsqu'on applique l'approche multisensorielle. Selon Sprenger-Charolles (2021), les différences entre les langues par rapport à la nature des correspondances graphophonétiques (transparence ou opacité) ont un effet sur l'apprentissage de la lecture. L'approche OG est basée sur l'anglais, mais a été adaptée à d'autres langues telles que l'espagnol dans les études (Sparks et al., 1991).

Il existe relativement peu d'études sur l'approche multisensorielle par rapport à la lecture en français. Toutefois, des études ont été effectuées concernant l'enseignement systématique des correspondances graphophonétiques

en français (Sprenger-Charolles et Serniclaes, 2003; Sprenger-Charolles et al., 2018; Riou et Fontanieu, 2016) ainsi que l'effet des activités multisensorielles sur la lecture en français (Bara et al., 2004; Bara et Botté, 2018; Écalte et al., 2021). De plus, la recherche sur la hiérarchisation des graphèmes (Catatch, 1995; Pérez, 2014) permet l'établissement d'une séquence logique de l'enseignement des correspondances graphophonétiques, en commençant par les graphèmes simples (une seule lettre) et fréquents avant de passer aux graphèmes plus complexes (plusieurs lettres), inconstants (les exceptions) ou contextuels (variables selon le contexte). Sans cette hiérarchisation, la suite logique nécessaire pour respecter les principes de l'approche multisensorielle serait absente de cette approche.

Conclusions et implications pour la salle de classe

Il est avantageux, au moment de planifier son enseignement de la lecture, d'inclure des stratégies de décodage et de compréhension (Castles, 2018; Oakhill et al., 2019), y compris l'enseignement explicite de la phonétique, surtout au début de l'école primaire (Castles, 2018; Goigoux et al., 2016; Moats, 2019). Étant donné la variance linguistique entre les langues (Sprenger-Charolles, 2021), il faut faire plus de recherche afin de déterminer l'efficacité de l'approche multisensorielle pour l'apprentissage de la lecture en français.

Selon Moats (2019), deux années d'enseignement intensif des correspondances graphophonétiques suffisent pour la majorité des élèves. En ce qui concerne les élèves éprouvant des difficultés en lecture plus tard, Stevens et al. (2021) ainsi que Sayeski et Zirkel (2021) concluent que l'approche multisensorielle pourrait leur être bénéfique, tout en notant que les données actuelles ne favorisent pas un programme multisensoriel en particulier.

Le manque de formation en phonétique des enseignants (Ehri et Flugman, 2017), dont témoigne la persistance des programmes réfutés tels que *whole-language* et *three-cueing* (Castles, 2018), présente des obstacles à l'implantation éventuelle de l'approche multisensorielle, particulièrement à partir de la 2^e année où le décodage prend moins d'importance pour la majorité des élèves. Les auteurs du présent article cherchent à faciliter l'intervention auprès des élèves qui éprouvent des difficultés en décodage de la lecture en développant une intervention de lecture en ligne basée sur l'approche multisensorielle. Des études effectuées par Écalte et al. (2013), Pfenninger (2015), Potier Watkins et al. (2020) et Paola et al. (2021) ont démontré des résultats encourageants en utilisant l'approche multisensorielle par l'entremise d'un système d'apprentissage informatisé. Le programme (nommé *Graphofolie!*) est actuellement en développement et fera partie d'un projet de recherche qui sera effectué pendant l'année scolaire 2022-2023.

En conclusion, selon la recherche, l'inclusion d'un enseignement explicite, systématique et multisensoriel des correspondances graphophonétiques est une approche efficace pour l'enseignement de la lecture, mais plus de recherche est nécessaire afin de qualifier les effets de l'approche multisensorielle comme telle.

Références et sources consultées¹

- *Bara, F., et Bonneton-Botté, N. (2018). Learning letters with the whole body: visuomotor versus visual teaching in kindergarten. *Perceptual and Motor Skills*, 125(1), 190–207. <https://doi.org/10.1177/0031512517742284>
- *Bara, F., Gentaz, E., Colé Pascale et Sprenger-Charolles, L. (2004). The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's understanding of the alphabetic principle. *Cognitive Development*, 19(3), 433–449. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.05.003>
- *Cartier, S., Chouinard, R. et Contant, H. (2011). Apprentissage par la lecture en milieu défavorisé :

1 Les sources marquées d'un astérisque (*) ont été citées dans le présent document.

- stratégies d'adolescents ayant une faible performance à l'activité. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(1), 37–65. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.34.1.37>
- *Castles, A., Rastle, K., et Nation, K. (2018). Ending the reading wars : reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51.
- *Catach, N. (1995) Le problème des variantes graphiques : variantes du passé, du présent et de l'avenir. *Langue française*, (108). <https://doi.org/10.3406/lfr.1995.5314>
- Chaves, N., Combes, C., Largy, P. et Bosse, M. (2012). La mémorisation de l'orthographe des mots lus en CM2 : effet du traitement visuel simultané. *L'année psychologique*, 112, 175-196.
- *Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC, 2008). *Projet pancanadien de français langue première - GUIDE PÉDAGOGIQUE - Stratégies en lecture et en écriture - Maternelle à la 12^e année*. Chenelière Éducation.
- *Desrochers, A. et Guay, M-H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention : d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. *Enfance en difficulté*, 7, 5-25. <https://doi.org/10.7202/1070381ar>
- *Ecalte, J., Boisson, A., Labat, H., Versace, R. et Magnan, A. (2021). Spatial sonification of letters on tablets to stimulate literacy skills and handwriting in 5 y-o children: a pilot study. *Human Movement Science*, 79. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2021.102844>
- *Ecalte, J., Kleinsz, N. et Magnan, A. (2013). Computer-assisted learning in young poor readers: the effect of grapho-syllabic training on the development of word reading and reading comprehension. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1368–1376. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.01.041>
- *Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Valeska Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. et Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- *Ehri, L. et Flugman, B. (2017). Mentoring teachers in systematic phonics instruction: effectiveness of an intensive year-long program for kindergarten through 3rd grade teachers and their students. *Read Writ*, 31, 425-456. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9792-7>
- Goigoux, R., Cèbe, S. et Pironom, J. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 67-84. <https://doi.org/10.4000/rfp.5076>
- Hall, C., Steinle, P. K. et Vaughn, S. (2019). Reading instruction for english learners with learning disabilities: what do we already know, and what do we still need to learn? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2019(166), 145–189. <https://doi.org/10.1002/cad.20302>
- *Hudson, F., Pullen, P., Lane, H. et Torgesen, J. (2008). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32. <https://doi.org/10.1080/10573560802491208>
- Jamieson, D. (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce : sommaire du rapport 2009*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- *Kilpatrick, D. et O'Brien, S. (2019). Effective prevention and intervention for word-level reading difficulties. Dans *Reading Development and Difficulties*, D. Kilpatrick et al., (dir.). https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_3
- *Labat, H., Boisson, A., Brunel, L., Ecalte, J., Versace, R. et Magnan, A. (2020). Intégration multi-sensorielle des lettres et apprentissage implicite de la lecture chez les enfants de 5 ans. *Revue européenne de psychologie appliquée*. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2019.100477>
- *Labat, H., Magnan, A. et Écalte, J. (2011). Effet d'une exploration multisensorielle séquentielle orientée sur le développement de la compréhension du principe alphabétique chez les enfants de 5 ans faibles connaisseurs de lettres. *L'Année Psychologique*, 111(4), 641–671. <https://doi.org/10.3917/anpsy.114.0641>
- *Labat, H., Vallet, G., Magnan, A. et Ecalte, J. (2015). Facilitating effect of multisensory letter encoding on reading and spelling in 5-year-old children. *Applied Cognitive Psychology*, 29(3), 381–391. <https://doi.org/10.1002/acp.3116>
- *Lervåg, A., Hulme, C. et Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: it's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821–1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- McGuinness, D., McGuinness, C. et Donohue, J. (1995). Phonological training and the alphabet principle: evidence for reciprocal causality. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 830-852.
- Megherbi, H., Seigneuric, A., et Ehrlich, M.-F. (2006). Reading comprehension in french 1st and 2nd grade children: contribution of decoding and language comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 135–147.
- *Moats, L. (2019). Phonics and spelling: Learning the Structure of Language at the Word Level. Dans *Reading Development and Difficulties*, D. Kilpatrick et al., (dir.). https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_3
- *Morais, J., Pierre, R. et Kolinsky, R. (2003). Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des

- recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 51–74. <https://doi.org/10.7202/009492ar>
- *Oakhill, J., Caine, K. et Elbro, C. (2019). Dans *Reading Development and Difficulties*, D. Kilpatrick et al., (dir.). https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_3
- OECD. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA, OECD, Paris. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- *Orton-Gillingham Academy. (s. d.). Academy of Orton-Gillingham Practitioners and Educators. Consulté le 21 février au : <https://www.ortonacademy.org/location/canada/>
- *Paola, A.-C., Alexandra, L.-J., Alvaro Agustín, O.-B., Eydy del Carmen, S.-B., Marlon, P.-M., Shariq Aziz, B., Carlos Andrés, C.-M., Ramón Enrique, R. et Olga Marina, M.-P. (2021). Glyphreader app: a support game for the application of the orton-gillingham method with datamining techniques. *Procedia Computer Science*, 191, 373–378. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.07.071>
- Peereman, R. et Sprenger-Charolles, L. (2018). Manulex-morpho, une base de données sur l'orthographe du français intégrant les morpho-phonogrammes. *Langue Française*, 199(199), 99–110. DOI 10.3917/lf.199.0099
- *Pérez, M. (2014). Proposition de hiérarchisation des 45 graphèmes de base de l'orthographe du français. <https://DOI.org/10.1051/shsconf/20140801178>
- *Pfenninger, S. (2015). Msl in the digital ages: effects and effectiveness of computer-mediated intervention for fl learners with dyslexia. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(1), 109–133. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.1.6>
- *Potier Watkins, C., Caporal, J., Merville Clément, Kouider, S. et Dehaene, S. (2020). Accelerating reading acquisition and boosting comprehension with a cognitive science-based tablet training. *Journal of Computers in Education*, 7(2), 183–212. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00152-6>
- *Ritche, K. et Goeke, J. (2006). Orton-gillingham and orton-gillingham—based reading instruction. *The Journal of Special Education*, 40(3), 171–183. <https://doi.org/10.1177/00224669060400030501>
- *Riou, J. et Fontanieu, V. (2016). Influence de la planification de l'étude du code alphabétique sur les performances des élèves en décodage au cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 2016(3). <https://doi.org/10.4000/rfp.5073>
- *Sayeski, K., Earle, G., Davis, R. et Calamari, J. (2019). Orton gillingham: who, what, and how. *Teaching Exceptional Children*, 51(3), 240–249. <https://doi.org/10.1177/0040059918816996>
- *Sayeski, K. et Zirkel, P. (2021). Orton-Gillingham and the IDEA: analysis of the frequency and outcomes of case law. *Annals of Dyslexia*, 71, 483–500. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00230-4>
- *Schneider, E. et Evers, T. (2009). Linguistic intervention techniques for at-risk english language learners. *Foreign Language Annals*, 42(1), 55–76. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01008.x>
- *Sparks, R. L., Ganschow, L. et Kenneweg, S. (1991). Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning-disabled students: explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96–118. <https://doi.org.tlqprox.telug.quebec.ca/10.1007/BF02648080>
- *Sparks, R. et Miller, K. (2000). Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at-risk learners: a review. *Dyslexia*, 6(2), 124–132. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200004/06\)6:23.O.CO:2-3](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200004/06)6:23.O.CO:2-3)
- *Sprenger-Charolles, L. (2021). Coût de l'opacité de l'orthographe sur l'apprentissage de la lecture. *Cités*, 86(2), 57–70. <https://doi.org/10.3917/cite.086.0057>
- *Sprenger-Charolles, L., Colé P., Béchenec D. et Kipffer-Piquard, A. (2005). French normative data on reading and related skills from evalec, a new computerized battery of tests (end grade 1, grade 2, grade 3, and grade 4) 1. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 55(3), 157–186. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2004.11.002>
- *Sprenger-Charolles, L., Desrochers, A. et Gentaz, E. (2018). Apprendre à lire-écrire en français. *Langue française*, 199, 51–67. <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2018-3-page-51.htm>
- *Sprenger-Charolles, L. et Serniclaes, W. (2003). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature. *Revue française de linguistique appliquée*, 8, 63–90. <https://doi.org/10.3917/rfla.081.0063>
- *Stevens, E., Austin, C., Moore, C., Scammacca, N., Boucher, A. et Vaughn, S. (2021). Current state of the evidence: examining the effects of orton-gillingham reading interventions for students with or at risk for word-level reading disabilities. *Exceptional Children*, 87(4), 397–417. <https://doi.org/10.1177/0014402921993406>
- *Wanzek, J., Vaughn, S., Kim, A.-H. et Cavanaugh, C. (2006). The effects of reading interventions on social outcomes for elementary students with reading difficulties: a synthesis. *Reading & Writing Quarterly*, 22(2), 121–138. <https://doi.org/10.1080/10573560500242192>
- *Zeman, K. et Frenette, M. (2021). Portrait des jeunes au Canada : rapport statistique. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/42-28-0001/2021001/article/00003-fra.htm>

La rétroACTION : une démarche active pour développer l'autorégulation des élèves lors du processus d'écriture

Mariève Langevin | *Enseignante, Edmonton Public Schools et étudiante de maîtrise à l'Université de la Colombie-Britannique*

Résumé

Le travail de Lee (2017) démontre que la rétroaction est un élément clé de l'évaluation formative. Cette approche de rétroaction peut être empruntée par l'enseignant, les pairs, ou l'élève lui-même. La rétroaction peut soutenir l'apprentissage de l'élève en améliorant la qualité de l'écriture, développant ainsi ses capacités métacognitives pour que l'élève soit capable de réguler son propre apprentissage avec le temps. Cet article a été préparé dans le but de faire le point de la recherche récente afin de justifier l'utilisation de la rétroaction comme moyen de développer les capacités métacognitives des élèves lors du processus d'écriture. Cet article examinera les trois types de rétroaction, soit la rétroaction fournie par l'enseignant, par les pairs et par l'élève. Il se conclura par la présentation de quelques applications pédagogiques et par une analyse de ce qui fait obstacle à l'application de cette approche dans la salle de classe.

Mots-clés : rétroaction, autorégulation, écriture

Introduction

La rétroaction joue un rôle central dans l'évaluation formative de l'écriture (Lee, 2017). Employée par l'enseignant, les pairs, ou l'élève lui-même, c'est une façon de soutenir

l'apprentissage de l'élève en lui fournissant un commentaire qui « porte sur la tâche en traitant des forces et des faiblesses du travail, suggère à l'élève des stratégies d'amélioration appropriées et l'informe sur l'efficacité de ses actions » (Bourgeois, 2017, p. 114). Plus encore, la rétroaction est une façon de responsabiliser l'élève en l'encourageant à faire l'analyse de son propre travail afin de prendre conscience de ce qu'il faut faire et quelles stratégies il pourrait employer pour y arriver. Pour cela, il faut que le processus de rétroaction soit employé de façon à maximiser son potentiel d'apprentissage. C'est à partir de cette question qu'a été préparé ce travail, dans le but de faire le point de la recherche récente afin de justifier l'utilisation de la rétroaction comme moyen de développer les capacités métacognitives des élèves lors du processus d'écriture.

En premier lieu, j'aimerais souligner quelques défis liés à l'utilisation inadéquate de la rétroaction dans les salles de classe. Ensuite, j'examinerai plus en profondeur les concepts théoriques qui établissent les fondements de la rétroaction. Je présenterai une explication détaillée des trois types de rétroaction : la rétroaction fournie par l'enseignant, la rétroaction par les pairs et l'autoréaction. Par la suite, je présenterai les applications pédagogiques de ce sujet. Enfin, je soulignerai quelques obstacles auxquels les enseignants font face quant à la mise en œuvre et à l'évaluation de ces applications.

Problématique

Idéalement, la rétroaction efficace devrait permettre à l'élève de prendre conscience de son apprentissage lors du processus d'écriture afin qu'il développe ses propres stratégies

autorégulatrices dans le temps. Toutefois, de nombreux problèmes ont été signalés, autant par les enseignants que par les élèves, dans le cadre de plusieurs études portant sur ce qui fait obstacle à l'efficacité de la rétroaction. Pour ce qui est des élèves, les enseignants affirment qu'ils n'ont pas tendance à utiliser la rétroaction pour améliorer leurs textes (Bourgeois, 2017). Dans de tels cas, « les enseignants ne peuvent jamais être assurés que les élèves comprennent le message qu'on leur fournit » ou qu'ils trouvent leurs commentaires utiles (Bourgeois, 2017, p. 119). Pour défendre leur cause, les élèves soutiennent qu'il existe des problèmes avec la rétroaction donnée par l'enseignant. D'abord, l'ampleur de la rétroaction peut poser problème, surtout lorsque l'évaluateur surcharge leur travail de rétroaction négative. Évidemment, cela peut nuire à la confiance de l'élève et faire en sorte qu'il ne veuille pas s'engager à améliorer son texte (Burner, 2016; Bourgeois, 2017). Ce problème s'aggrave encore plus dans un contexte de langue seconde, lorsque l'enseignant prend le rôle de l'enseignant de langue au détriment de l'enseignement des stratégies d'écriture et que sa rétroaction porte majoritairement sur la grammaire (Lee, 2017). Le manque de spécificité de la rétroaction est un autre problème qui peut nuire à son efficacité : « *some teachers give vague, non-text-specific ... comments, appropriating students' writing and misinterpreting their meanings* » (Lee, 2017, p. 70). Dans ces situations, les élèves ne bénéficient pas d'un objectif spécifique pour les guider, donc cette rétroaction non spécifique développe peu leurs capacités métacognitives. Le délai précédant la rétroaction est un autre défi soulevé, surtout quand il s'agit d'un délai considérable entre le moment où l'élève soumet son texte et celui où il reçoit une rétroaction. Dans certains cas, notamment lorsque la rétroaction a trait au processus d'écriture, son efficacité peut être réduite si elle n'est pas immédiate (Hattie et Timperley, 2007). Malheureusement, ces problématiques trop répandues contrecarrent les effets positifs de la rétroaction et son potentiel de développer les capacités métacognitives de l'élève.

En tenant compte de tous ces problèmes, l'intention du présent travail est de répondre aux questions suivantes : comment les enseignants peuvent-ils s'assurer que les routines de rétroaction sur l'écriture engagent les élèves dans le processus d'apprentissage? Comment ces activités peuvent-elles développer et soutenir la métacognition à travers la rétroaction fournie par l'enseignant, par les pairs et par l'élève lui-même?

Le cadre théorique

La métacognition, la régulation et l'autonomie sous-tendent toute approche centrée sur l'évaluation formative. La métacognition, c'est-à-dire la capacité de l'élève à internaliser ce qu'il reste à apprendre et quelles options lui sont disponibles pour y arriver, est largement axée sur le développement des stratégies de régulation (Lee, 2017; Bourgeois, 2017). La régulation permet de « concevoir l'enseignement et l'apprentissage comme une série d'ajustements faits simultanément par l'enseignant et l'élève qui permet de réduire l'écart entre la situation actuelle de l'apprentissage de l'élève et l'objectif » (Bourgeois, 2017, p. 112). En effet, la régulation peut prendre la forme externe ou interne : la régulation externe inclut « toute forme de régulation exercée par des sources de contrôle extérieures à l'élève » telles qu'un enseignant, un autre élève ou du matériel pédagogique, tandis que la régulation interne est « exercée par l'élève lui-même » (Bourgeois, 2017, p. 113). Le but ultime de l'évaluation formative est la corégulation, un état dans lequel « la régulation de l'enseignant est progressivement remplacée par des sources de régulations externes moins prégnantes (p. ex. : les pairs, le matériel) dans le but d'aider l'élève à devenir plus autonome et à dépendre moins de l'intervention de l'enseignant » (Bourgeois, 2017, p. 114). Pour développer cette autonomie, l'élève doit être impliqué activement dans le processus de l'évaluation formative de son écriture (Becker, 2016, p. 23). C'est ainsi qu'il développerait des routines

cognitives qui faciliteront la rétroaction interne (Hattie et Timperley, 2007).

La rétroaction en particulier joue un rôle crucial dans le développement de la métacognition et de l'autonomie (Lee, 2017). L'un des buts principaux de la rétroaction est de permettre aux élèves de développer leur capacité à gérer leur propre apprentissage afin d'apprendre à apprendre (Lee, 2017). Comme l'a dit Lee : « *instead of relying on the teacher as the sole supplier of feedback, it is important that students are trained and empowered to give peer feedback to take control of their learning, so that they develop autonomy and self-regulation in learning* » (Lee, 2017, p. 90).

Pour témoigner de l'importance de ce type d'évaluation, la recherche de Black et William nous démontre que l'évaluation formative amène à des gains considérables dans les domaines de l'apprentissage et de la motivation des élèves (1998). Au regard des autres recommandations formatives visant à améliorer la qualité de l'écriture (enseigner aux élèves comment s'autoévaluer, suivre le progrès de l'élève en écriture), il semble que la rétroaction soit le facteur qui revêt la plus grande importance (Graham et al., 2011). En fait, une métaanalyse a été réalisée à travers seize études comparables dans lesquelles il est possible de constater que la relation entre la rétroaction et l'amélioration de la qualité de l'écriture est relativement forte (Graham et al., 2011, p. 17).

Dans la partie qui suit, nous allons examiner de plus près les trois types de rétroaction : la rétroaction donnée par un enseignant, la rétroaction donnée par les pairs et enfin l'autorétroaction. De façon plus spécifique, nous allons examiner les théories sur lesquelles reposent ces formes de rétroaction ainsi que leurs avantages dans l'amélioration des habiletés d'écriture et dans le développement des stratégies métacognitives des élèves. Il est important d'envisager ces types de rétroaction sur un continuum de régulation, où l'élève a graduellement remplacé la régulation externe (enseignants et pairs) par la régulation interne (l'introspection, l'autorétroaction et l'autorégulation de l'élève) (Bourgeois,

2017). Nous allons commencer par le type de rétroaction qui nécessite le plus de régulation externe, la rétroaction de l'enseignant.

La rétroaction de l'enseignant

La rétroaction de l'enseignant est un élément essentiel dans le développement des habiletés métacognitives et autorégulatoires de l'élève. En effet, il est crucial que l'enseignant fournisse de la rétroaction de qualité comme modèle pour que l'élève puisse apprendre à identifier lui-même ses forces et ses faiblesses en écriture (Lee, 2017). Compte tenu de l'importance de cette approche, il faut se demander : quelles sont les composantes essentielles à la rétroaction de qualité si l'on veut qu'elle encourage la métacognition, l'autorégulation et l'autonomie chez l'élève? Hattie et Timperley ont effectué une recherche approfondie portant sur l'importance de la rétroaction dans la salle de classe et son potentiel dans l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (2007). Selon eux, la rétroaction efficace doit répondre à trois questions principales, posées par l'enseignant ou par l'élève : où est-ce que je vais? (quels sont les objectifs?); comment est-ce que je progresse? (quels sont les progrès réalisés en vue d'atteindre l'objectif?); et quelle est la prochaine étape? (quelles sont les activités à entreprendre pour mieux progresser?) (Hattie et Timperley, 2007). Toute rétroaction ne répondant pas à ces trois questions mènera les élèves vers des objectifs non spécifiques. Une telle rétroaction ne permet pas aux élèves d'améliorer leur processus d'écriture ni de bénéficier des attributs métacognitifs de la tâche d'écriture (Hattie et Timperley, 2007). Il est donc important d'intégrer un objectif spécifique dans sa rétroaction. À cet effet, en évaluation de l'écriture il existe deux types d'objectifs. Un objectif lié au produit pourrait s'agir de la quantité d'écriture, tandis qu'un objectif lié au processus pourrait être l'acquisition d'une stratégie qui améliorerait la qualité de l'écriture (Schunk et Swartz, 1993). On considère que la rétroaction qui cible le processus est bien plus utile

pour approfondir l'apprentissage que celle qui se focalise sur les résultats (Hattie et Timperley, 2007).

Il est clair qu'il faut que la rétroaction soit spécifique et liée aux objectifs, mais quelles sont les autres composantes d'une rétroaction efficace? Lee, une spécialiste de la pédagogie de l'écriture en langue seconde, résume bien ce qui constitue de la rétroaction efficace dans ce contexte : « *clear, concrete, and text-specific, including both praise and constructive criticism* » (Lee, 2017, p. 70). Il faut que l'évaluateur, que ce soit l'enseignant, un pair ou l'élève lui-même, identifie les principaux points forts du travail ainsi que les aspects qui méritent une attention particulière, en faisant toujours référence aux critères de réussite préétablis pendant l'instruction (Lee, 2017). Cependant, la rétroaction devrait être variée selon les besoins divers des individus et sélective dans son approche : il n'est pas nécessaire de signaler chaque élément problématique d'un texte (Lee, 2017). De plus, la rétroaction devrait être équilibrée à travers les domaines de l'écriture, portant de façon égale sur le contenu, les mécaniques de la langue, l'organisation et le style/genre (Lee, 2017). Surtout dans un contexte de langue seconde, la rétroaction qui traite à la fois du contenu et de la forme est plus efficace que la rétroaction portant sur la forme seulement (Bier et al., 2001, tel que cité par Lee, 2017). Dans la section *Applications pédagogiques*, je suggère deux approches différentes à employer par les enseignants souhaitant fournir de la rétroaction de qualité à leurs élèves.

La rétroaction des pairs

La rétroaction par les pairs peut être définie comme étant un processus de communication par lequel les apprenants participent à des dialogues liés au rendement et aux critères associés à la tâche d'écriture (Liu et Carless, 2006). Cette discussion peut porter sur plusieurs aspects de l'écriture, tels que la correction des erreurs langagières, ou inclure des commentaires sur

le contenu, l'organisation, ou d'autres aspects de l'écriture (Chang, 2016). Ce type d'évaluation est une autre façon pour l'élève de développer l'autonomie, l'autorégulation et la métacognition à l'égard de sa propre écriture, ce qu'attestent ses fondements ancrés dans la théorie socioculturelle : « *An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice; first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)* » (Vygotsky, 1978, p. 57). À travers la rétroaction en pairs, le développement des habiletés d'écriture s'effectue dans la zone de développement proximale, faisant ainsi en sorte que l'apprenant passe de la régulation par autrui (demander à un pair d'évaluer son écriture) à l'autorégulation (évaluer soi-même son écriture) (Vygotsky, 1978).

De nombreuses études font preuve de l'efficacité de l'approche de la rétroaction par les pairs en ce qui a trait à l'amélioration de l'écriture, au développement métacognitif et aux avantages sur le plan langagier. Une méta-analyse à travers six études semblables atteste d'une amélioration importante dans la qualité de l'écriture des participants qui ont donné et reçu de la rétroaction sur leur écriture (Graham et al., 2011). Cette amélioration est peut-être due au fait qu'en s'engageant dans ce processus, les apprenants prennent conscience de leur public et comprennent mieux les attentes des lecteurs en matière de contenu, d'organisation, de langue et de genre (Liu et Hansen, 2002). Ou encore, que l'étayage fourni par les pairs permet aux élèves de mettre leurs ressources en commun (Storch, 2011, 2013, tel que cité par Lee, 2017). Pour la comparer à d'autres formes de rétroaction, les apprenants trouvent parfois la rétroaction en pairs plus informative que celle donnée par un enseignant, surtout lorsque la rétroaction donnée par l'enseignant n'est pas bien comprise (Zhao, 2010). Cependant, la rétroaction en pairs et l'autoréaction fonctionnent de façon complémentaire. Avant de pouvoir participer à la rétroaction en pairs, l'élève devrait

d'abord s'engager dans l'autorétroaction afin d'identifier les forces et les faiblesses de son écriture. Ainsi, il peut demander une rétroaction spécifique qui lui est utile. À l'opposé, prendre part à la rétroaction par les pairs peut développer la capacité de l'élève à s'autoévaluer (Lee, 2017). Enfin, dans un contexte de langue seconde, la rétroaction par les pairs offre l'occasion aux apprenants de participer aux activités de « *meaning negotiation and language practice, pushing students to produce comprehensible input, which facilitates second language acquisition* » (Long 1983, 1985; Long et Porter, 1985; Swain, 2006; Swain et Lapkin, 1998, 2002, tel que cité par Lee, 2017, p. 84). Dans la section *Applications pédagogiques*, nous allons explorer quelques considérations pour la mise en œuvre de cette approche dans la salle de classe, afin d'en tirer les avantages mentionnés ci-haut.

L'autorétroaction

L'autorétroaction est le but ultime de tout autre type de rétroaction. C'est la manière dont l'élève analyse et trouve lui-même les forces et les faiblesses de son travail afin de fermer l'écart entre ses acquis et ses non-acquis. Ce type de rétroaction trouve ses fondations théoriques dans l'*Assessment as Learning* ou AaL, défini comme étant un « *subset of assessment for learning that emphasizes using assessment as a process of developing and supporting meta-cognition for students* » (Earl, 2013, p. 3 tel que cité dans Lee, 2017, p. 41). L'approche AaL aspire à mettre l'élève au centre de son apprentissage. Le rôle de l'enseignant est alors d'être celui qui développe l'autonomie de l'élève ainsi que ses capacités métacognitives, pour qu'il puisse prendre conscience lui-même des processus et des stratégies qui l'aideront à améliorer son apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant doit encourager l'élève à poser des questions métacognitives, le sensibilisant ainsi à ce qui doit être fait pour améliorer son écriture et aux options qui lui permettront d'y arriver (Lee, 2017). Mais, avant de pouvoir adopter cet œil critique à l'égard de sa propre écriture, l'élève a besoin

d'une certaine base de connaissance et de compréhension de la tâche (Hattie et Timperley, 2007). Il est donc essentiel que l'élève ait une compréhension claire des buts d'apprentissage et des critères de réussite en fonction desquels son écriture sera évaluée. Ainsi, l'élève est équipé d'un métalangage pertinent à la tâche d'écriture, dont il peut se servir pour réfléchir à son apprentissage, communiquer au sujet de celui-ci et l'évaluer (Lee, 2017). Un autre élément essentiel à l'autorétroaction est que l'élève doit réfléchir aux buts d'apprentissage visés par la tâche d'écriture afin de se fixer des objectifs personnels qui sont atteignables et significatifs dans son contexte (Lee, 2017). Le but principal de ce type de rétroaction est de développer des apprenants qui sont capables d'introspection, d'autoévaluation et d'apprentissage autorégulé, des compétences qui sont toutes indispensables au processus d'écriture et qui sont des qualités recherchées dans le marché du travail au vingt-et-unième siècle (Lee, 2017).

Ce type d'apprentissage permet une amélioration significative dans la qualité de l'écriture des élèves. C'est notamment ce qu'indique une métaanalyse récente dans le cadre de laquelle 86 % des classes participantes témoignaient d'un résultat positif à la suite de l'application de cette approche (Graham et al., 2011). Dans la partie *Applications pédagogiques* de ce travail, nous allons explorer davantage des moyens concrets pour développer ces capacités chez les élèves dans un contexte scolaire.

La révision : l'intégration de la rétroaction

La révision, processus par lequel l'élève emploie la rétroaction pour ajuster son texte, est un élément crucial à l'amélioration de son écriture et au développement de sa métacognition. C'est à ce moment que l'élève peut clarifier la rétroaction ou demander l'aide de l'enseignant (Burner, 2016). Plusieurs études démontrent qu'à moins que la rétroaction ne soit comprise et utilisée par les élèves, l'apprentissage de ces derniers n'est guère affecté (Hattie et Timperley,

2007; Havnes et al., 2012, tel que cité par Burner, 2016). Le processus de révision est indispensable au développement de la capacité métacognitive de l'élève : « *during which students set learning goals, monitor, reflect on, evaluate, regulate their own learning, and improve their own work* » (Lee, 2017, p. 42). Il faut alors que les élèves s'engagent dans le processus de révision en tenant compte de la rétroaction qui leur est donnée et que cette étape soit intégrée dans la planification de l'enseignement (Lee, 2017; Burner, 2016).

Ajuster son enseignement

Le processus de rétroaction est avantageux tant pour les élèves que pour les enseignants, car les lacunes que le processus de la rétroaction révèle aident l'enseignant à se rendre compte des besoins de l'élève, informant ainsi les prochaines étapes à suivre dans son enseignement (Bourgeois, 2017; Lee, 2017). En observant les élèves engagés dans le processus de rétroaction par les pairs ou en fournissant eux-mêmes de la rétroaction aux élèves, les enseignants voient directement ce que leurs élèves ont maîtrisé ainsi que les habiletés qui restent à perfectionner. C'est cette information qui incite au peaufinage des leçons afin d'améliorer l'enseignement (Lee, 2017). Afin de réaliser pleinement les avantages de la rétroaction et de l'évaluation formative dans l'amélioration de la qualité d'écriture des élèves, il est de première importance que les enseignants sachent adapter leur enseignement en fonction de ce jugement d'évaluation pour soutenir l'apprentissage futur de l'élève (Bourgeois, 2017).

Les applications pédagogiques

À travers cette section se trouvent des suggestions pratiques quant à l'application des approches de rétroaction dans la salle de classe, toujours dans l'objectif de développer la métacognition chez l'élève à l'égard du processus d'écriture. Ces suggestions vont suivre le même ordre dans lequel chaque type

de rétroaction a été présenté dans la section *Le cadre théorique* : la rétroaction donnée par l'enseignant, puis la rétroaction par les pairs et enfin l'autorétroaction.

Pour commencer, je propose deux méthodes que l'enseignant peut adopter afin de partager la rétroaction avec ses élèves :

- (1) les conférences;
- (2) la rétroaction écrite.

(1) Les conférences enseignants-élèves sont une manière efficace de fournir à l'élève de la rétroaction descriptive et diagnostique, qui sert de modèle quant à la façon dont l'élève pourrait à son tour identifier des lacunes dans son propre travail. Pendant ce processus, les élèves ont l'occasion de poser des questions et demander des précisions de la part des enseignants et les enseignants peuvent offrir des conseils et fournir des stratégies pour aider les élèves à combler l'écart observé dans leur écriture (Lee, 2017). Pour mieux comprendre la structure possible de ces conférences, prenons l'exemple de la méthode Fast Feedback de Walls et Johnston, qui a connu du succès dans le développement de la capacité des élèves à prendre conscience de leur progrès par l'intermédiaire de leurs objectifs (2021). À travers cette méthode, un objectif individualisé portant sur l'écriture est sélectionné par l'enseignant pour chaque élève. L'objectif est ensuite discuté, modélisé et pratiqué avec l'enseignant de façon individuelle. Des conférences régulières ont lieu deux fois par semaine afin d'évaluer et de communiquer le progrès de l'élève vers son objectif. Ces conférences ne durent pas plus de 30 secondes. L'enseignant s'assure de toujours commencer sa rétroaction avec un commentaire positif, reconnaissant tout progrès de la part de l'élève vers l'atteinte de l'objectif. L'objectif ultime de ces conférences est que les élèves puissent, par la suite, acquérir l'habileté ciblée et puissent l'utiliser de façon indépendante. Un nouvel objectif est choisi lorsque l'ancien objectif est maîtrisé et s'intègre aux habitudes, ce qui implique que l'habileté visée serait mise en pratique de façon régulière à travers une variété de tâches d'écriture entreprises par l'élève. Pour des détails

plus précis sur cette méthode, voir Walls et Johnston (2021).

(2) Les enseignants peuvent également se servir de la rétroaction écrite (*Written Corrective Feedback*, ou WCF) dans un but correctif pour signaler les erreurs dans un travail d'élève. La rétroaction focalisée sur des erreurs présélectionnées ainsi que celles choisies en fonction des besoins des élèves (Lee et al., 2021) se révèle la combinaison la plus efficace afin de développer l'autorégulation de l'élève, qui est le but ultime de la rétroaction par l'enseignant. Pour que cette approche fonctionne, il est essentiel que le processus d'écriture se fasse à travers plusieurs brouillons. Ainsi, l'élève a l'occasion de faire des révisions pour mettre en œuvre les suggestions qui lui permettront de s'améliorer. Suivant ce qui a été exploré dans la partie théorique de ce travail, les enseignants devraient aussi peaufiner leur instruction langagière afin de l'aligner avec la WCF à différents moments du processus d'écriture. Par exemple, avant d'écrire, l'enseignant enseigne l'aspect grammatical explicitement et les élèves effectuent des exercices pour le pratiquer. Ainsi, quand ils voient la WCF appliquée de façon précise aux erreurs grammaticales, les élèves sont plus en mesure de les identifier et de les corriger avec justesse. Cette approche peut aider l'élève à mieux repérer et comprendre ses erreurs (Lee et al., 2021), surtout dans un contexte de langue seconde où la rétroaction non focalisée pourrait rapidement devenir accablante (Lee, 2017; Ellis et al., 2008). Avec la WCF focalisée, les témoignages d'enseignants indiquent qu'ils ont pu se concentrer davantage sur la rétroaction portant sur d'autres aspects de l'écriture au-delà des aspects langagiers, ce qui généra une révision plus productive et importante de la part des élèves (Lee et al., 2021).

Dans l'optique de maximiser l'apprentissage et le développement de certaines compétences à travers les activités de rétroaction par les pairs, les enseignants jouent un rôle de facilitateur, guidant leurs élèves à travers le processus. Il est important de préparer le terrain pour la rétroaction par les pairs. Dans son livre sur

l'évaluation et la rétroaction de l'écriture en contexte de langue seconde, Lee (2017) propose quelques conseils à l'intention des enseignants qui les aideront à faciliter cette approche dans la salle de classe :

- Encourager les élèves à partager non seulement leur expérience préalable, mais aussi leurs inquiétudes à l'égard de cette activité pour qu'ils puissent poser des questions. Cela les aidera à adopter une attitude positive envers l'activité (p. 90).
- Établir des règles de groupe ou des normes à respecter (p. 94).
- Former les groupes avec soin (en tenant compte de l'habileté langagière ou en écriture, la motivation, les amitiés entre élèves, etc.) (p. 95). Le but est de promouvoir la collaboration, car c'est cela qui assure l'efficacité maximale de l'approche (p. 88).
- Avant de se rencontrer, demander aux élèves d'identifier des lacunes dans leurs travaux ou de se fixer des objectifs spécifiques. Ce sera dans ces domaines-là que les élèves demanderont de la rétroaction. Les élèves pourraient enregistrer leur progrès dans un journal de bord qui les guiderait dans leur réflexion au sujet de leur progrès (p. 91).
- Utiliser la rétroaction de l'enseignant comme modèle de ce qui constitue une rétroaction efficace. Entraîner les élèves en modélisant le processus consistant à donner cette rétroaction et la façon dont ils peuvent s'en servir (Min, 2005, tel que cité par Lee, 2017, p. 87).
- Fournir aux élèves un gabarit ou une feuille afin de guider l'activité. Cela pourrait comprendre une échelle de notation où l'élève peut situer le travail de son partenaire en fonction du degré selon lequel il satisfait aux critères de réussite. Ces feuilles peuvent être modifiées par l'élève afin de mieux répondre à ses besoins. Toutefois, il est important de prendre garde au fait que ces feuilles peuvent empêcher la communication authentique et devenir une activité pour faire plaisir à l'enseignant pour certains élèves (p. 92).

- Intégrer, autant que possible, l'approche de la rétroaction dans plusieurs activités d'enseignement et d'apprentissage langagières, notamment celles portant sur la compréhension ou la production orale (p. 95).

(Lee, 2017)

Afin de développer l'autorétroaction chez l'élève, l'enseignant peut :

- Enseigner aux élèves comment évaluer leur propre travail (Graham et al., 2011) en utilisant les critères de réussite (de préférence négociés et co-construits avec les élèves) (Lee, 2017). Par exemple, on peut fournir aux élèves une grille d'évaluation holistique ou analytique qui contient des descripteurs de réussite pour chaque attribut de leur écriture qui sera évalué.
- Encourager les élèves à se fixer des buts spécifiques à différents moments du processus d'écriture, et les enregistrer dans un journal de bord. Ils peuvent revoir régulièrement leurs objectifs et surveiller leur progrès (Lee, 2017).
- Encourager les élèves à se poser des questions métacognitives afin d'enrichir leur compréhension de ce qui doit être fait et les options qui leur sont disponibles. Par exemple, pour l'écriture des récits, les élèves pourraient se poser les questions suivantes :
 - *How can I grab the readers' attention with the story opening?*
 - *What should I include in the setting?*
 - *How should I describe my characters?*
 - *What kinds of dialogue should be used to make my characters come to life?*
 - *How should I plan the climax of my story?*
 - *How can I end the story in an impressive manner?*

(Lee, 2017, p. 46)

- Encourager la réflexion sur les objectifs fixés afin de surveiller et d'évaluer leur propre apprentissage. À ce moment, ils peuvent aussi se fixer de nouveaux objectifs pour assurer un développement continu dans le domaine de l'écriture (Lee, 2017).

Les obstacles

Nous allons maintenant explorer ce qui fait obstacle à la rétroaction efficace, c'est-à-dire la rétroaction qui met l'élève au centre de son apprentissage et encourage le développement de ses capacités métacognitives. En premier lieu, l'évaluation formative de l'écrit exige plus de temps (Burner, 2016, p. 340), surtout parce qu'elle exige que les élèves écrivent plusieurs brouillons, rencontrent l'enseignant et révisent leur travail (Peterson et McClay, 2014). De plus, l'enseignant doit consacrer plusieurs heures à la notation et à l'identification des erreurs (Graham et al., 2011). Ensuite, le niveau de motivation et d'effort varie selon les élèves (Burner, 2016). Malgré une approche très réfléchie de la rétroaction, leur écriture ne s'améliorera guère si les élèves ne sont pas motivés. De plus, le nombre d'élèves ayant besoin d'aide et les besoins diversifiés des élèves dans la classe peuvent limiter les possibilités de rétroaction (Bourgeois, 2017). Bien que l'adoption de l'approche axée sur la rétroaction soit certainement encouragée avec des élèves ayant des besoins particuliers (Walls et Johnston, 2021), cela n'empêche pas que l'enseignant devra peut-être adapter le processus en fonction des besoins des apprenants. Qui plus est, les enseignants, surtout les enseignants spécialistes de contenu, ne se sentent guère préparés pour enseigner l'écriture ou ces processus de rétroaction (Graham et al., 2011; Peterson et McClay, 2014). Les enseignants de langue seconde doivent considérer dans quelle langue la rétroaction devrait être donnée. Quoique ce processus puisse développer la capacité langagière des élèves, l'utilisation de la deuxième langue peut rendre l'interaction entre pairs plus difficile (Lee, 2017). Enfin, les contraintes de notre système d'évaluation actuel qui nécessite qu'une note soit attribuée à chaque travail d'élève font en sorte que les enseignants ne mettent pas l'accent sur le processus de rétroaction et de révision, ce qui peut détourner l'attention des élèves du processus d'apprentissage (Lee, 2017).

Conclusion

En guise de conclusion, le présent article vise à rendre compte des différents types de rétroaction ainsi que de leurs avantages pour les élèves dans l'amélioration de la qualité de l'écriture et le développement de la métacognition lors du processus d'écriture. La rétroaction fournie par l'enseignant est un excellent point de départ qui modélise le processus pour les élèves et les aide à développer leurs habiletés métacognitives à analyser et à critiquer l'écriture. La rétroaction par les pairs et l'autorétroaction se complètent de façon à permettre à l'élève de pratiquer et raffiner ces habiletés, afin qu'il puisse développer l'autonomie, l'autorégulation et l'autoévaluation en ce qui a trait à son propre apprentissage. Il est essentiel que l'enseignant consacre du temps d'instruction à la révision afin que les élèves puissent mettre en œuvre la rétroaction reçue et qu'il utilise l'information obtenue lors du processus de rétroaction pour ajuster son futur enseignement. Plusieurs applications pédagogiques sont suggérées pour mettre en œuvre chaque type de rétroaction dans la salle de classe. Néanmoins, cet article démontre qu'il existe des obstacles face à l'application de cette approche dans la salle de classe, ainsi que des questions évaluatives à prendre en compte. En raison de ces obstacles, l'intégration de cette approche dans notre système éducatif a été lente et incohérente. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre comment soutenir les enseignants dans la mise en œuvre de ces routines de rétroaction, et ce, de manière plus ciblée.

Références

Becker, A. (2016). Student-generated scoring rubrics: Examining their formative value for improving ESL students' writing performance. *Assessing Writing*, 29, 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.05.002>

Black, P. et Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Bourgeois, L. (2017). L'évaluation formative en écriture : quels sont les obstacles? *Diversity of Research in Health Journal*, 1, 109-120. <https://doi.org/10.28984/drhj.v1i0.31>

Burner, T. (2014). The potential formative benefits of portfolio assessment in second and foreign language writing contexts: A review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 139-149. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.03.002>

Burner, T. (2016). Formative assessment of writing in English as a foreign language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 626-648. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066430>

Chang, C. Y. (2016). Two decades of research in L2 peer review. *Journal of Writing Research*, 8(1), 81-117. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.01.03>

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. et Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System (Linköping)*, 36(3), 353-371. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001>

Fuchs, L. S. et Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208. <https://doi.org/10.1177/001440298605300301>

Graham, S., Harris, K. et Hebert, M. A. (2011). *Informing writing: The benefits of formative assessment. A Carnegie Corporation Time to Act report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Springer Education eBooks. 41-103. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3924-9>

Lee, I., Luo, N. et Mak, P. (2021). Teachers' attempts at focused written corrective feedback in situ. *Journal of Second Language Writing*, 100809. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100809>

Liu, N. et Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>

Liu, J. et Hansen Edwards, J. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. University of Michigan Press.

Peterson, S. S. et McClay, J. (2014). A national study of teaching and assessing writing in Canadian middle grades classrooms/Une étude nationale de l'enseignement et de l'évaluation de l'écriture dans les classes intermédiaires au Canada. *McGill Journal of Education*, 49(1), 17.

Schunk, D. H. et Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational*

Psychology, 18(3), 337-354. <https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1024>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1-91.

Walls, H. et Johnston, M. (2021). The fast feedback method: A quasi-experimental study of the use of formative assessment for primary students' writing.

Australian Journal of Learning Difficulties, 26(1), 21-46. <https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1862880>

Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing Writing*, 15(1), 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.01.002>

Une planification étayée pour soutenir les élèves en difficulté

Jennifer Parker | *M.Ed, GCPif.*

Comme finissante d'un programme d'immersion, la langue française est parfois source de joie ou de frustration pour moi. D'un côté, cette langue me semble facile et ressemble à ma langue maternelle, mais rapidement je constate que certaines choses ne se traduisent pas (ou pas bien); c'est notamment le cas lorsqu'il s'agit d'un faux ami.

Selon les travaux du Dr Roy Lyster, il y a une approche réactive pour aborder les erreurs faites par les élèves en immersion et une approche proactive, où on étaye la complexité de la langue et les pièges attendus dans notre planification de leçons. Il faut équilibrer ces deux approches pour répondre aux besoins actuels des élèves tout en construisant une fondation forte en français. On peut lire davantage sur les stratégies et techniques d'enseignement que propose le Dr Lyster dans son livre, « Vers une approche intégrée en immersion » (Lyster, 2017).

Pour cet article, je partage une séquence d'enseignement tirée de son livre qui suit le modèle P-C-P-P : Perception-Conscientisation-Pratique Guidée-Pratique Autonome. Cette série de leçons dure quelques jours afin de renforcer les concepts ciblés. Comme enseignants de langue, il faut garder en tête la fonction, la forme et le vocabulaire requis pour accomplir la tâche, peu importe le sujet académique.

La fonction : La tâche prévue, qui correspond souvent à un verbe de la taxonomie de Bloom (par exemple, exprimer une opinion).

La forme : La structure linguistique ciblée pour accomplir cette tâche (employer des phrases sujet-verbe-complément, ou bien employer le passé composé).

Le vocabulaire : Les mots nécessaires pour pratiquer la forme et communiquer les résultats de la tâche.

Je travaille avec des élèves en immersion dont le niveau en compréhension de lecture et en fluidité orale est moyen ou faible. Pour cet exemple, j'ai choisi un groupe d'élèves de deuxième année de niveau faible. Elles peuvent lire des lettres et des syllabes, mais ont de la difficulté avec des mots et des phrases. Leur français oral démontre également certaines faiblesses, puisqu'elles répondent souvent avec un seul mot ou tentent des phrases de deux mots. Certains autres élèves essaient de parler en phrases complètes et remplacent des mots qu'ils ne connaissent pas avec des mots en anglais, mais les élèves de mon groupe ne franchissent pas ce pont.

Sachant que ces élèves ne peuvent pas former des phrases avec confiance, j'ai planifié ma séquence Perception-Conscientisation-Pratique Guidée-Pratique Autonome de façon à leur fournir des expériences à l'oral et à l'écrit, en compréhension et en production.

La forme de phrase sujet-verbe-complément existe en anglais, mais les élèves de mon groupe n'ont pas reçu d'enseignement explicite de la grammaire anglaise (les cours d'*English Language Arts* commencent en 3^e année en Alberta), alors cette séquence servira à les conscientiser au fait qu'une partie de leurs phrases est manquante lorsqu'elles répondent ou s'expriment avec un ou deux mots. La complexité linguistique, au-delà du nouveau vocabulaire, provient de la surcharge d'opérations cognitives en raison de la complexité du contenu nouveau. Les élèves pourront pratiquer la forme plusieurs fois, mais en changeant la partie du corps (nous utilisons surtout des exemples portant sur les animaux, mais incorporons aussi à notre pratique des parties du corps humain, quoique plus tard) dont il est question, de façon à ce que

le genre de chaque partie soit aussi l'un des éléments pratiqués.

Titre de la leçon : Perception - *Souris, tu viens à l'école?*

Thème : La vie des animaux

Compétence(s) visée(s) :

La communication : les élèves développent et utilisent la langue française et des textes en français pour explorer et échanger des idées, des pensées, des sentiments et des expériences. (Alberta Education, 2016)

Objectifs de contenu (contenu disciplinaire ou concepts) :

Français (*French Language Arts*), 2^e année (Alberta) :

L'élève sera capable de faire des prédictions sur le contenu à partir des illustrations, du titre ou de l'annonce du sujet pour orienter son écoute.

L'élève sera capable d'apprécier des textes de la littérature enfantine d'expression française présentés oralement.

Liens avec d'autres matières :

Sciences, Les animaux qui rampent et qui volent : L'élève décrira les rapports entre ces animaux et les êtres vivants (y compris l'être humain).

Objectifs linguistiques :

X : Fonctions linguistiques : Décrire les éléments de l'histoire, différencier les faits de l'imaginaire (Les souris ne font pas des maths).

Y : La forme ciblée : Former une phrase complète sujet-verbe-complément (La souris mange une collation).

Z : Vocabulaire : La souris, l'école, la récré, les casiers, les étagères, la collation.

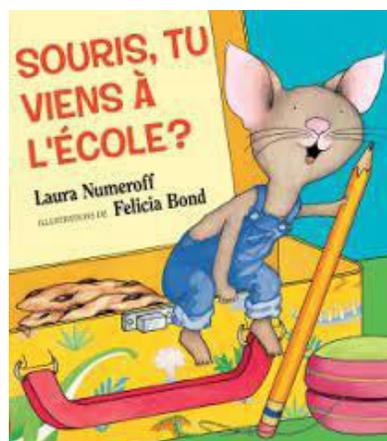
Matériel requis : Copie du livre *Souris, tu viens à l'école?* de Laura Numeroff

Temps prévu : 25 minutes

Méthodes/procédures :

Partage du livre à l'oral, puisque les élèves ne lisent pas indépendamment.

On privilégie une intonation exagérée pour souligner la forme étudiée. On peut également



reformuler la phrase et poser des questions de compréhension. La première phrase du livre :

« Si tu emmènes une souris à l'école, elle t'empruntera ta boîte à lunch. »

Étant donné

que ceci n'est pas une phrase au présent de l'indicatif, c'est un niveau de français trop complexe pour la 2^e année. Les élèves pourraient deviner l'idée de la phrase grâce aux indices contextuels, mais le futur simple n'est pas enseigné de façon explicite en 2^e année et on ne s'attend pas à ce que les élèves s'expriment en utilisant des temps de verbes précis. On demande alors aux élèves d'expliquer ce que la souris veut : *La souris veut ta boîte à lunch.*

Qui veut la boîte? *La souris.* C'est une histoire au sujet d'une souris à l'école. Continue de lire en tirant les verbes : La souris voudra ensuite *préparer* un sandwich, *placer* ses affaires dans ton casier et elle *s'amuse*. Elle s'amuse avec quoi? Elle s'amuse avec une dictée. Continuer de lire l'histoire en arrêtant pour demander qui (le sujet), l'action, et le complément (le quoi, pour faire une belle phrase en français).

Pour souligner la perception, modéliser une phrase complète :

Demander « Qui mange la collation? » - *La souris.*

« Que fait la souris? » - *Elle mange une collation.*

« Elle mange quoi? » - *Une collation.*

« Si je dis, "Souris – collation.", est-ce que c'est du bon français? »

À la fin de l'histoire, demander à quelques élèves de partager leur partie préférée de l'histoire. Ceci va vérifier la compréhension, inviter l'élève à exprimer un goût ou une préférence, et l'élève va modéliser une phrase qui est soit correcte (sujet-verbe-complément) ou donne l'occasion à l'enseignant d'offrir une rétroaction.

Titre de la leçon : Conscientisation
- Sujet-Verbe-Complément

Thème : La vie des animaux : que font les animaux?

Compétence(s) visée(s) :

La communication : les élèves développent et utilisent la langue française et des textes en français pour explorer et échanger des idées, des pensées, des sentiments et des expériences. (Alberta Education, 2016)

Objectifs de contenu (contenu disciplinaire ou concepts) :

Français (*French Language Arts*)

L'élève sera capable de construire plusieurs phrases à l'aide d'un modèle.

L'élève sera capable de rédiger quelques phrases pour, par exemple, décrire une réalité ou pour relater un événement.

Objectifs linguistiques :

X : Fonctions linguistiques : Identifier le sujet, le verbe, le complément; créer plusieurs phrases à l'aide d'un modèle, différencier les faits de l'imaginaire (Les souris ne font pas des maths).

Y : La forme ciblée : Former une phrase complète sujet-verbe-complément (*La souris mange une collation*, autres phrases au choix des élèves).

Z : Vocabulaire :

-Sujet (Qui), avec des exemples de sujets comme *Je, Tu, Mme Parker, Le chat, La souris, Le chien*.

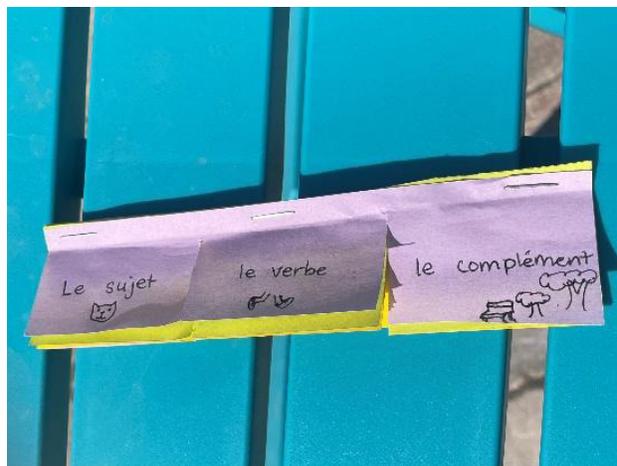
-Verbe (une action), plus des exemples de verbes comme *mange, a (avoir), dort, court, cache, chasse*, etc. À l'étape de la conscientisation, l'accent est mis sur la conjugaison à la 3^e personne du singulier pour identifier des verbes et devenir à l'aise avec la sonorité orale de ces verbes conjugués. Tandis que ces verbes ont des terminaisons différentes pour *Je, Tu, Il, Elle* et *On*, la phonétique ne change pas. La conjugaison à la 1^{re} personne du singulier et à la 2^e personne du singulier sera présentée plus tard.

-Complément (avec quoi), avec des exemples comme *une pomme, une balle, un crayon, la salle de classe*.

Matériaux requis : papier, crayons, agrafeuse, ciseaux.

Temps prévu : 30 minutes

Méthodes/procédures :



Conscientisation : Petit livret de phrases simples

Mini-leçon Sujet-verbe-complément (Qui – Fait – Quoi) où les élèves servent d'exemples – Mario taille son crayon. Mme Parker écrit la date. Joanne lit son livre. Les élèves identifient à l'oral le sujet, le verbe et le complément.

On dresse au tableau une liste d'exemples de sujets, de verbes, de compléments en portant attention au genre et au déterminant.

Les élèves construisent et remplissent un petit livret de languettes avec leurs mots préférés ou des nouveaux mots utiles, puis ils tentent de



créer des phrases. Ils peuvent travailler en dyades et pratiquer les phrases qu'ils créent en tournant les pages du petit livret. Pour chaque élève, le premier verbe utilisé doit être le verbe avoir au présent (a), parce que ce verbe est le plus utilisé, que ce soit au présent pour raconter des histoires, sa journée, ou parler des animaux; les élèves commenceront bientôt à utiliser l'auxiliaire avoir au passé composé.

Le livret créé dans le cadre de cette mini-leçon servira comme outil de soutien pour identifier des sujets, verbes et compléments ainsi qu'à titre de dictionnaire personnel. Ce livret sera utile pour échafauder l'écriture.

Titre de la leçon : Pratique guidée – Le jeu de l'alouette

Thème : Les animaux – semblables et différents des humains

Compétence(s) visée(s) : La collaboration en français langue seconde en immersion consiste à interagir avec des personnes d'expression française et d'autres apprenants du français pour développer des habiletés langagières et produire des textes en français et pour contribuer à la cohésion des groupes et des communautés. (Alberta Education, 2016)

Objectifs de contenu (contenu disciplinaire ou concepts) :

Français (*French Language Arts*)

L'élève sera capable de faire des prédictions sur le contenu à partir du contexte d'écoute pour orienter son écoute et établir des liens entre les activités entourant ce projet d'écoute.

L'élève sera capable de poser des questions et y répondre pour répondre à ses besoins d'information, en situation interactive.

Liens avec d'autres matières :

Sciences, Les animaux qui rampent et qui volent : L'élève décrira les caractéristiques spéciales des animaux.

Objectifs linguistiques :

X : La fonction linguistique : Demander un objet requis, se souvenir des réponses antérieures

des partenaires, associer le déterminant avec le genre d'un nom.

Y : La forme ciblée : Créer des phrases Sujet-Verbe-Complément à la 3^e personne du singulier et à la 1^{re} personne du singulier (*J'ai une carte*).

Z : Le vocabulaire : Les parties du corps (incluant leur déterminant).

Matériaux requis : Casse-tête de l'alouette; cartes-éclair pour les parties du corps humain et des animaux étudiés en sciences (Les petits animaux qui rampent et qui volent).

Temps prévu : 40 minutes

Méthodes/procédures :

Pratique guidée : J'ai – Qui a – Le jeu de l'alouette

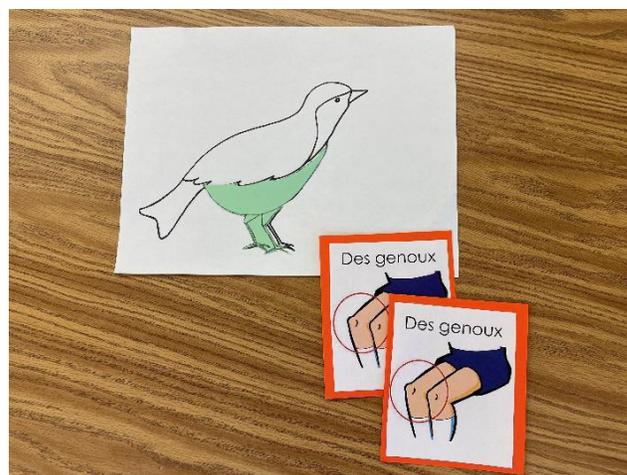
La démarche du jeu :

Diviser les cartes également entre les joueurs.

Le joueur qui a vu un oiseau dernièrement commence par annoncer une carte qu'il a dans sa main et nommer une carte qui n'est pas dans sa main (« *J'ai une tête, je n'ai pas d'aile.* » ou bien « *J'ai des ailes, je n'ai pas de tête.* »). Un autre joueur répond, « *J'ai une tête aussi.* » et donne sa carte au premier joueur.

Si le premier joueur complète une paire, il peut placer une pièce de l'alouette de sa couleur sur le casse-tête.

C'est ensuite le tour du joueur à sa gauche et on continue jusqu'au moment où personne n'a de cartes ou jusqu'à ce que le casse-tête soit complet.



Le gagnant est le joueur qui a placé la majorité des pièces.

Titre de la leçon : Pratique autonome : La souris à l'école

Thème : Les animaux et moi – des contes et des blagues.

Compétence(s) visée(s) : La créativité et l'innovation en français langue seconde en immersion consistent à explorer les éléments de la langue pour créer de nouvelles façons de s'exprimer, de penser, de comprendre et d'agir. Les élèves explorent des façons d'utiliser des éléments de la langue ou des textes pour exprimer des idées et développer leur propre voix expressive en français; les élèves contribuent à créer des milieux où apprendre de ses erreurs appuie l'expression créative et imaginative en français. (Alberta Education, 2016)

Objectifs de contenu (contenu disciplinaire ou concepts) :

Français (*French Language Arts*)

L'élève sera capable de construire un court texte à structure répétitive.

L'élève sera capable de construire un court texte de quelques phrases pour conclure une histoire collective.

Objectifs linguistiques :

X : Les fonctions linguistiques : Écrire une phrase complète.

Y : La forme ciblée : Commencer une phrase avec une lettre majuscule, suivre le modèle SVC, terminer la phrase avec un point.

Z : Le vocabulaire : Exemples de sujets, verbes et compléments nécessaires pour raconter des histoires.

Matériaux requis : tableaux blancs, feutres, papier, crayons.

Temps prévu : 60 minutes

Méthodes/procédures :

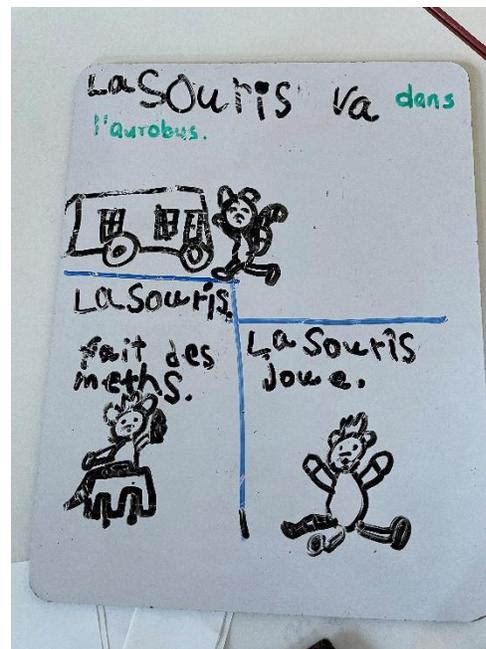
Pratique autonome : La souris à l'école

Exercice à l'oral et à l'écrit.

Après un petit rappel du livre *Souris, tu viens à l'école?* de Laura Numeroff, les élèves planifient

et préparent un mini-livre pour partager avec la classe. Les élèves sont invités à choisir un animal et à raconter le récit de sa journée à l'école.

À l'aide d'un tableau blanc individuel ou d'un papier brouillon, chaque élève écrit quatre phrases qui racontent les aventures de leur héros avec des phrases qui commencent par une lettre majuscule, suivent le modèle Sujet-Verbe-Complément, et se terminent par un point. Les élèves créent une illustration pour chaque phrase et peuvent aussi ajouter des bulles de dialogue comme celles qu'on trouve dans les bandes dessinées. Ces livres serviront de textes en classe.



Références

Alberta Education. (1998). *Programme d'études de français langue seconde : immersion (M - 12)*. https://education.alberta.ca/media/1477325/program_imm.pdf

Alberta Education. (2016). *Les compétences et le programme d'études actuel en français langue seconde immersion*. <https://education.alberta.ca/media/3576167/c-fla.pdf>

Lyster, R. (2017). *Vers une approche intégrée en immersion*. CEC.

Numeroff, L. J., et al. (2013). *Souris, tu viens à l'école?* Scholastic.

L'intelligence émotionnelle : restez calme et maître de vos émotions

Renée Mechelse | *Enseignante de 6^e année en immersion française pour Valley Creek School, CBE*

Introduction

Le monde évolue naturellement, mais surtout en raison de l'activité et de l'influence de l'homme. Nous vivons actuellement une crise globale avec la pandémie de COVID-19 qui entraîne de gros changements dans tous les domaines de la vie. Dans le domaine de l'éducation, les éducateurs et les leaders administratifs ont comme responsabilité d'être conscients de ces changements et de répondre avec un plan d'action pour soutenir nos élèves et nos collègues.

Le concept de l'intelligence émotionnelle gagne en popularité dans le monde éducatif. Grâce aux avancées et aux recherches scientifiques menées au cours des vingt-cinq dernières années, on a maintenant une meilleure compréhension et une image plus complète du cerveau humain. Pour la première fois au cours de notre existence, les scientifiques ont la capacité d'observer les parties du cerveau qui agissent lorsque certaines émotions sont ressenties. Ils constatent que certaines parties du cerveau sont activées pendant une période de crise et d'autres en période de joie. De plus, les personnes ayant un quotient émotionnel (QE) plus élevé semblent avoir plus de contrôle sur leurs réactions et pulsions pendant ces périodes d'émotions fortes (Normand-Guérrette, 2014).

Dans cette recherche exploratoire, le concept d'intelligence émotionnelle et ses cinq composantes majeures sont définis et l'importance de développer des compétences émotionnelles chez les élèves est examinée. Une exploration

est effectuée pour en savoir davantage sur les moyens à l'aide desquels les élèves améliorent ces compétences. Des ressources et stratégies sont incluses pour tous ceux qui souhaitent contribuer à créer un monde où l'on sait mieux gérer nos émotions et nos relations.

Qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle?

Daniel Goleman, chercheur et journaliste, a été l'un des premiers à définir et à populariser le terme « intelligence émotionnelle ». Dans son livre *L'intelligence émotionnelle intégrale*, il décrit l'intelligence émotionnelle comme étant « le fait d'être capable, par exemple, de maîtriser nos pulsions affectives, de percevoir à jour les sentiments les plus intimes d'autrui, de nouer des relations harmonieuses avec les autres » (Goleman, 2014, p. 14). Goleman constate que ce concept d'une deuxième forme d'intelligence joue un rôle prépondérant relativement aux émotions et à notre capacité à gérer ce qui se passe dans notre vie.

Avant Goleman, les chercheurs John Mayer et Peter Salovey ont mené des recherches sur le concept d'intelligence émotionnelle dans les années 1980. Après de nombreuses années d'étude et de théorisation, ces derniers, en collaboration avec David Caruso, ont défini le terme d'intelligence émotionnelle comme suit :

[...] la capacité de raisonner sur les émotions pour améliorer la pensée. Elle comprend les capacités de percevoir les émotions avec précision, d'accéder aux émotions et de les générer afin d'aider la pensée, de comprendre les émotions et la connaissance des émotions, et de réguler les émotions de manière réfléchie afin de promouvoir le développement émotionnel et intellectuel (Mayer, Salovey et Caruso, 2004, p. 197, traduction libre¹).

Un dernier chercheur qui mérite notre attention et notre reconnaissance pour ses travaux consacrés au concept d'intelligence émotionnelle est le psychosociologue Moncef Guitouni. Dans son ouvrage *La place de l'intelligence émotionnelle en éducation*, Guitouni (2013) affirme que :

« L'intelligence émotionnelle n'est pas seulement une habileté à nommer les émotions ressenties ou une capacité intuitive à capter les émotions de l'autre. Elle comprend aussi cette perspicacité de saisir les conséquences sur les autres des émotions que la personne ressent. Elle est aussi beaucoup plus complexe. Pour comprendre la réalité de l'intelligence émotionnelle, il faut trouver le stimulus qui provoque la réaction émotionnelle. L'émotion fait partie intégrante de la nature humaine. Mais pour qu'il y ait des manifestations émotionnelles, il faut qu'il y ait un stimulus qui déclenche ces réactions. Un être ne peut devenir émotif sans raison (p. x). »

En réunissant les explications de ces trois penseurs, on peut affirmer qu'une personne capable de reconnaître et de gérer ses émotions comprendra mieux le motif de ses réactions émotionnelles. Une personne qui comprend le motif de ses réactions émotionnelles utilisera cette compréhension pour développer son intelligence, tant son QI que son QE. N'est-il pas vrai que l'amélioration de la gestion des compétences socioémotionnelles sera une nécessité pour les élèves vivant en ces temps tumultueux de pandémie afin qu'ils puissent continuer à apprendre, à avancer et à persévérer?

Les cinq composantes majeures

La mission du Calgary Board of Education (2021) se lit comme suit : « Chaque élève, en fonction de ses capacités et de ses dons individuels, terminera l'école secondaire avec une base d'apprentissage nécessaire pour s'épanouir dans la vie, le travail et l'apprentissage continu » (traduction libre²). Il s'agit là d'une belle mission éducative, mais il faut se demander si la base d'apprentissage dont il est question dans la citation ci-dessus comprend non seulement les informations et les stratégies apprises sur le plan scolaire, mais aussi les qualités relatives au caractère, à la personnalité et aux compétences générales; en d'autres termes, à l'intelligence émotionnelle.

L'intelligence émotionnelle et la compétence émotionnelle sont deux capacités différentes acquises par les êtres humains. La compétence émotionnelle est une capacité acquise qui se fonde sur l'intelligence émotionnelle, sans laquelle il est impossible d'obtenir des performances professionnelles exceptionnelles (Goleman, 1997/2014, p. 520). Selon Goleman (1997/2014), il existe cinq composantes de l'intelligence émotionnelle et notre compétence émotionnelle démontre dans quelle mesure nous pouvons transposer ce potentiel en composantes dans la vie réelle (p. 521). Le tableau 1 (ci-dessous) présente une liste des composantes de l'intelligence émotionnelle classées en deux groupes de compétences : la compétence personnelle et la compétence sociale. Il n'y a pas d'ordre déterminé dans lequel ces compétences doivent être lues.

Tableau 1. La compétence émotionnelle (Goleman, 1997/2014, p. 523-525).

LA COMPÉTENCE PERSONNELLE

Première composante : La conscience de soi

- Reconnaître ses émotions et leurs effets.
- Connaître ses forces et ses faiblesses.
- Connaître sa valeur et ses capacités.

Deuxième composante : La maîtrise de soi

- Gérer ses émotions et ses pulsions.
- Se montrer honnête.
- Se montrer responsable dans son travail.
- Se montrer capable de s'adapter devant les changements.
- Être capable d'accepter de nouvelles idées et approches.

Troisième composante : La motivation

- Désirer un niveau d'excellence et d'amélioration.
- S'engager envers les objectifs et buts du groupe.
- Saisir de nouvelles possibilités.
- Faire face aux obstacles avec un sens d'optimisme.

LA COMPÉTENCE SOCIALE

Quatrième composante : L'empathie

- Être conscient des sentiments et perspectives des autres et montrer un intérêt authentique à l'égard de leurs soucis.
- Être passionné par le service aux autres.
- Encourager et stimuler les capacités des autres.
- Saisir et poursuivre des opportunités visant l'inclusion et la diversité.
- Comprendre et gérer les flux émotionnels d'un groupe.

Cinquième composante : Les aptitudes sociales

- Employer des stratégies et tactiques de persuasion.
- Être clair et concis en communiquant.
- Guider et encourager les gens.
- Initier et faire partie des changements et innovations.
- Négocier et trouver des solutions aux problèmes et aux conflits.
- Entretenir des relations utiles et saines.
- Collaborer et coopérer avec différents groupes et personnes.
- Promouvoir une culture d'équipe saine et positive.

Pourquoi l'intelligence émotionnelle?

Dans le contexte scolaire, on entend souvent qu'un QI plus élevé peut prédire la réussite future d'un élève, mais le QE et son rôle dans la réussite future d'un élève font l'objet d'un débat de plus en plus important. Goleman (1997/2014), après avoir mené des recherches et analysé les compétences et leur rôle dans la réussite professionnelle, confirme que « le QI se place en seconde position derrière l'intelligence émotionnelle pour expliquer les performances exceptionnelles des individus testés » (p. 492). Au cours de la dernière décennie, de nombreuses recherches ont été menées sur le lien entre l'apprentissage et la gestion des émotions. Les recherches ont démontré à plusieurs reprises qu'un QE élevé est un atout considérable, non seulement dans le cadre des projets éducatifs, mais dans la vie en général.

À notre époque, il est plus important que jamais d'avoir de la connexion humaine et de l'empathie les uns pour les autres. Avec la pandémie mondiale de COVID-19, nous nous retrouvons isolés et privés de nos liens sociaux, qui sont nécessaires à la croissance et au bonheur. Nous en subissons les effets en tant qu'adultes, mais les enfants en souffrent aussi. Un an avant la pandémie actuelle, les résultats de la nouvelle *Enquête canadienne sur la santé des enfants et des jeunes* (ECSEJ) montraient que 4 % des enfants et des jeunes Canadiens âgés de 1 à 17 ans avaient une santé mentale passable ou mauvaise (Statistique Canada, 2020). Statistique Canada (2020) constate qu'avec la mise en œuvre des mesures d'éloignement physique, la santé mentale perçue des jeunes canadiens s'est détériorée; plus de la moitié (57 %) des participants âgés de 15 à 17 ans ont déclaré que leur santé mentale est maintenant moins bonne qu'avant la pandémie. Étant donné que diverses mesures de protection et de limitation sociale ont été mises en place depuis deux ans, il est probable que la pandémie aura un impact plus important sur la santé mentale des jeunes Canadiens. Il serait donc imprudent de ne pas renforcer les compétences en intelligence émotionnelle de nos élèves.

Alors, que fait-on en tant que société pour répondre aux besoins affectifs de nos jeunes? Imaginons un plan éducatif basé sur le bien-être qui aiderait les élèves à mieux comprendre leurs émotions et leurs réactions. Lorsqu'ils comprennent leurs émotions, ils savent comment mieux les gérer en cas de crise ou de frustration. Par conséquent, les élèves seraient capables de développer une véritable identité liée aux croyances et aux valeurs qui sont importantes pour eux. Grâce à une forte confiance en leur identité et leur capacité de contrôle émotionnel, les jeunes devraient être en mesure de prendre des décisions de façon plus consciente et de réduire le stress dans leur vie quotidienne. Enfin, le fait d'être conscients de leurs propres émotions favoriserait intrinsèquement une meilleure compréhension des émotions des autres. Cette compréhension peut conduire à des interactions sociales plus empathiques et inclusives, ce qui permettrait de renforcer les amitiés et la collaboration entre pairs. Dans l'ensemble, l'accent mis sur l'intelligence socioémotionnelle peut nous remettre sur la voie de la reconnexion, ce dont nous avons tous besoin.

Inculquer aux élèves les compétences en intelligence émotionnelle : ressources et stratégies

Les éducateurs ont déjà un curriculum surchargé à enseigner; comment peuvent-ils y ajouter des éléments supplémentaires dans le but d'aborder les compétences en intelligence émotionnelle? La réponse est simple : par l'intégration. Les compétences en intelligence émotionnelle ne peuvent pas être enseignées dans un seul cours. Pour développer correctement ces compétences, les enseignants doivent intégrer des minileçons dans les disciplines déjà enseignées telles que la lecture, l'écriture, les sciences, les études sociales et la santé. Par exemple, on lit un texte qui traite de la question du racisme dans un petit village africain. Le texte sert de point de départ à une discussion sur des sujets tels que l'empathie, les émotions, les réactions, le pardon et la résolution de problèmes.

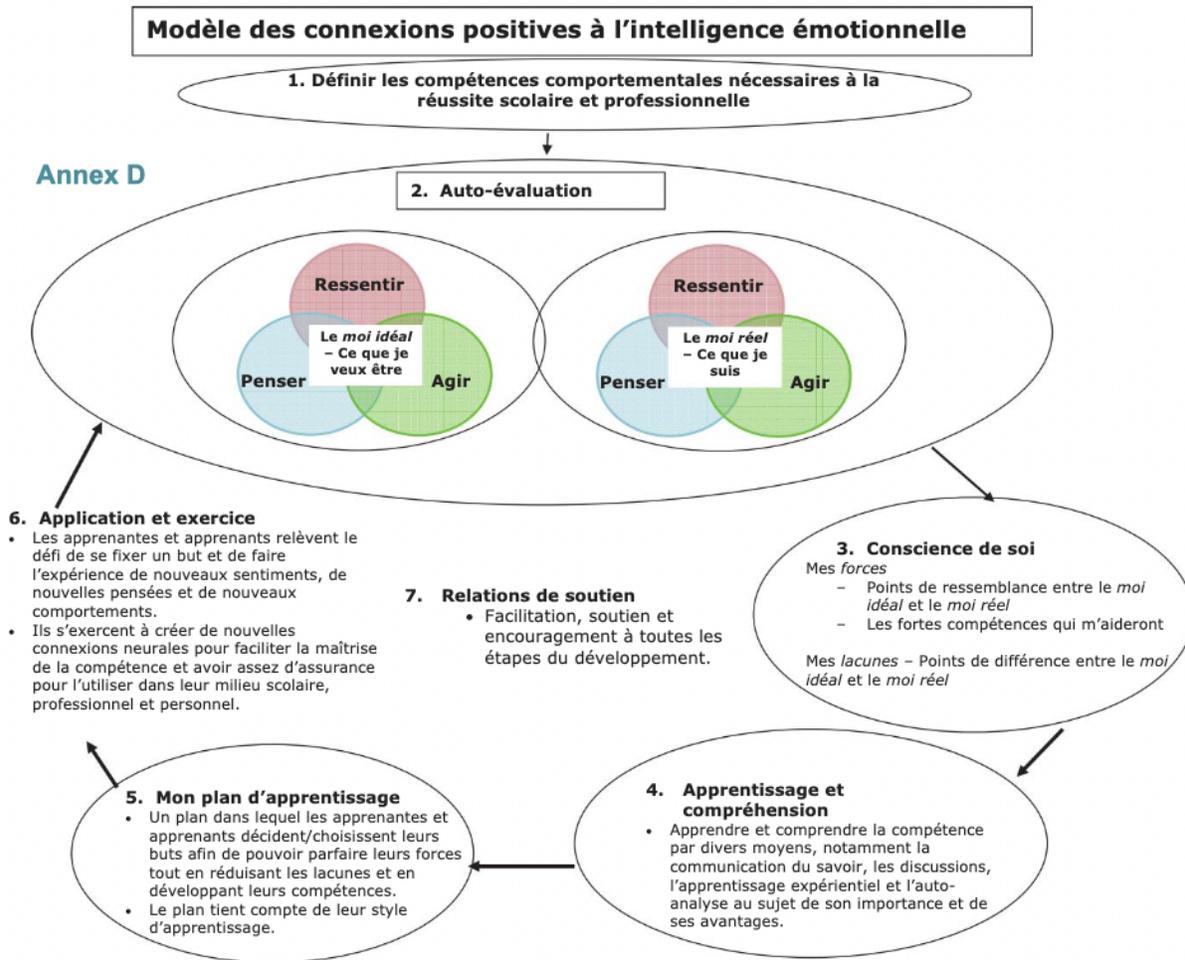
Il est important d'inculquer les qualités associées à l'intelligence émotionnelle aux élèves de tous âges et de tous niveaux. Selon le psychiatre David Hamburg (1992, cité dans Goleman, 1997/2014), pour les élèves âgés de six à onze ans, « l'école constitue une expérience difficile et déterminante qui influencera fortement l'adolescence et la suite. Le sentiment qu'a l'enfant de sa valeur personnelle dépend beaucoup de sa réussite scolaire. L'échec engendre des attitudes autodestructives dont les effets néfastes peuvent se faire sentir durant toute une vie » (p. 385-386). Pour apprendre les compétences en question à l'élémentaire, les élèves peuvent définir les différentes émotions, quand ils les ressentent et comment ils réagissent lorsqu'ils éprouvent une certaine émotion. Les professeurs, eux, leur enseignent des stratégies pour contrôler leurs émotions et leurs pulsions.

Pour les élèves plus âgés du cycle intermédiaire ou du secondaire, le programme d'échafaudage pédagogique *Emotional Intelligence Scaffolding to Improve Learning* (EISIL) pourrait être appliqué (Ryan, 2014). Le programme EISIL a été conçu et mis en œuvre pour aider les élèves à gérer leurs émotions et celles des autres dans la classe, facilitant ainsi leurs possibilités d'apprentissage. Carolyn Ryan (2014) a mené une recherche qualitative dans le cadre de sa thèse de doctorat où elle a examiné les perceptions des élèves et des enseignants concernant l'efficacité des stratégies d'intelligence émotionnelle mises en pratique de façon régulière dans un lycée public régional australien. Dans le troisième chapitre de sa thèse, Ryan inclut une présentation PowerPoint du programme

EISIL. Cette présentation comprend des définitions des compétences émotionnelles, des situations authentiques servant à provoquer une discussion et des activités auxquelles les élèves participent.

Même pour les étudiants du postsecondaire, l'enseignement des compétences émotionnelles et sociales a une valeur pour l'apprentissage et la persévérance scolaire. Dans un projet de recherche, Bond et Manser (2009) ont cherché à évaluer l'impact ou l'absence d'impact sur les niveaux d'intelligence émotionnelle et sociale des étudiants d'un cours universitaire après y avoir ajouté un volet portant sur ces compétences. Les résultats d'un groupe d'étudiants ont été comparés à ceux d'un deuxième groupe qui n'avait pas suivi un cours ainsi modifié. Les résultats démontrent que les étudiants qui avaient suivi le cours modifié par l'ajout de la composante portant sur l'intelligence émotionnelle avaient développé une plus grande conscience de soi et persévérance académique que ceux qui n'avaient pas suivi le cours. Le *Modèle des connexions positives à l'intelligence émotionnelle* a été utilisé comme fondement du cours *Technology Career Essentials* à l'Université d'Ottawa. Ce modèle permettait aux étudiants d'analyser, de comprendre et d'acquérir des compétences socioémotionnelles qui leur serviraient de clé pour réussir dans leur vie étudiante, professionnelle et personnelle (Bond et Manser, 2009). D'après cette recherche, il est certain que les élèves de tous âges et de tous niveaux constatent des avantages liés aux stratégies et à l'enseignement des compétences socioémotionnelles.

Figure 1. Modèle des connexions positives à l'intelligence émotionnelle (Bond et Manser, 2009).



Goleman (1997/2014) constate qu'une autre façon d'intégrer l'enseignement de l'intelligence émotionnelle est de former les enseignants sur des façons alternatives de discipliner leurs élèves. Au lieu d'une punition insensée pour un acte indiscipliné, les enseignants peuvent créer un plan ou réfléchir aux stratégies à adopter avec l'élève pour l'aider à mieux gérer ses pulsions et résoudre les conflits la prochaine fois qu'une situation similaire se présentera (p. 383).

Conclusion

La régulation émotionnelle est une composante essentielle de l'intelligence émotionnelle; on pourrait même soutenir que ces termes sont quasi-synonymes. Être intelligent sur le plan affectif veut dire qu'on peut gérer et comprendre nos émotions et celles des autres. Jody Carrington (2019), psychologue pour enfants et promotrice de la régulation émotionnelle, exprime parfaitement cette idée dans son livre audio *Kids These Days* : « La régulation émotionnelle : la seule chose que nous devons

enseigner à nos enfants. [...] [L]e travail le plus important que vous ayez à faire en tant que parent ou éducateur, c'est de leur apprendre ce qu'on appelle la régulation émotionnelle » (ch. 6, 17:31, traduction libre³).

Si la pandémie nous a appris une chose, c'est que nous devons prendre soin de nous-mêmes et de nos proches. Cela est certainement vrai dans le monde de l'éducation. Ce n'est que lorsque les éducateurs ont une base et un environnement de travail surs dans lesquels ils peuvent s'exprimer ouvertement et calmement qu'ils peuvent ensuite offrir ce même environnement à leurs élèves; un environnement où la maîtrise des compétences de l'intelligence émotionnelle devient une partie intégrante des leçons enseignées. Ce n'est que lorsque les élèves apprennent à contrôler leurs pulsions émotionnelles et à créer des relations saines qu'ils peuvent véritablement commencer à apprendre. Il s'agit peut-être d'une nouvelle façon d'enseigner et d'apprendre, mais c'est une démarche que nous devons tous adopter, pour notre propre bien-être et celui des élèves.

Notes

- 1 Citation originale : « *the capacity to reason about emotions, and of emotions to enhance thinking. It includes the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth* » (Mayer, Salovey et Caruso, 2004).
- 2 Citation originale : « *Each student in keeping with their individual abilities and gifts, will complete high school with a foundation of learning necessary to thrive in life, work and continued learning* » (CBE, 2021).
- 3 Citation originale : « *Emotional regulation: the only thing we need to teach our kids. [...] [T]he most important job that you have as a parent or educator above all else, is to teach them this thing called emotional regulation* » (Carrington, 2019).

Références

- Bond, B. et Manser, R. (2009). *Interventions en matière d'intelligence émotionnelle pour accroître la réussite scolaire*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://www-deslibris-ca.login.ezproxy.library.ualberta.ca/ID/220449>
- Calgary Board of Education (2021, 1^{er} juin). About the CBE. *Calgary Board of Education*. <https://cbe.ab.ca/about-us/about-the-cbe/Pages/default.aspx>
- Carrington, J. (2019). *Kids These Days. A Game Plan for (Re)Connecting with Those We Teach, Lead & Love*. (J. Carrington, Narr.) [livre audio Audible]. <https://www.audible.ca/pd/Kids-These-Days-A-Game-Plan-for-Re-Connecting-with-Those-We-Teach-Lead-Love-Audiobook/B07WNYDPPH>
- Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle intégrale. Analyser et contrôler ses sentiments et ses émotions, et ceux des autres*. (2^e éd). Éditions J'ai lu.
- Guitouni, M. (2013). La place de l'intelligence émotionnelle en éducation. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec, VIII à XIV. <https://www-deslibris-ca.login.ezproxy.library.ualberta.ca/ID/446032>
- Mayer, J., Salovey, P. et Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, (15)3, Taylor & Francis, 197–215. <http://www.jstor.org/stable/20447229>
- Normand-Guérrette, D. (2014). Comment apprivoiser les émotions? *Psychologie préventive*, (47), 30-35. Chronique sur l'intelligence émotionnelle. <http://www.sroh.org/fr/intelligence-emotionnelle-section/224-comment-apprivoiser-les-emotions>
- Ryan, C. (2014). *Emotional Intelligence Scaffolding to Improve Learning (EISIL): students' and teachers' perceptions*. [thèse de maîtrise, Université de New England, Biddeford, États-Unis]. <https://hdl.handle.net/1959.11/16879>
- Statistique Canada. (2020, 23 juillet). *Enquête canadienne sur la santé des enfants et des jeunes, 2019* [site Web]. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/200723/dq200723a-fra.htm>

Madame B

Un programme de moniteur de langue française à l'Ouest, parrainé par les langues officielles du pays. Le garçon était en maternelle. On était à la mi-octobre et depuis la rentrée, il s'était mis à régresser. Ce garçon, que l'on pourrait nommer Dilan, coulait vers un état semi-catatonique. Il faisait des bulles de salive avec sa bouche, regard hagard. Il ne savait plus rien faire, ni rien tenir correctement.

Une belle, ronde et joviale mama africaine pilotait la classe. Pour les petits de cinq ans, elle était madame B. Et madame B s'inquiétait pour son petit Dilan. Je suis arrivé et elle m'a tout de suite mis au travail. Un jour où elle lisait avec un groupe d'élèves, elle m'a prié d'aller aider Dilan à tenir ses ciseaux.

Dilan, peux-tu essayer de tenir tes ciseaux correctement?

Et voilà madame B debout, les bras au ciel. De l'autre côté de la classe, elle s'écrie :

Tenir ses ciseaux correctement?

Les mains sur la tête, elle insiste :

Tenir ses ciseaux correctement?

Puis à nouveau les bras au ciel :

Ô mon Dieu! Mais Dilan est le meilleur teneur de ciseaux de toute la classe, monsieur René. Je n'ai jamais vu de toute ma carrière d'enseignante un garçon tenir aussi bien ses ciseaux que Dilan, monsieur René!

À ce stade, ses mains s'agitaient entre sa tête et le ciel :

Dilan peut tout faire, monsieur René. Il peut tout faire, absolument tout! Sachez-le, monsieur René.

Tout le monde était perdu, sauf madame B. Puis, aussi soudainement qu'elle s'était levée, elle est retournée à sa lecture. Ce jour-là, Dilan n'a pas tenu ses ciseaux correctement.

La semaine suivante, madame B m'a demandé d'aller aider Dilan à tenir son crayon, pendant qu'elle était occupée à lire avec un nouveau groupe d'élèves.

Dilan, peux-tu essayer de tenir ton crayon correctement?

Et voilà madame B debout, les bras au ciel. De l'autre côté de la classe, elle s'écrie :

Tenir son crayon correctement?

Les mains sur la tête, elle insiste :

Tenir son crayon correctement?

Puis à nouveau les bras au ciel :

Ô mon Dieu! Mais Dilan est le meilleur teneur de crayon de toute la classe, monsieur René. Je n'ai jamais vu de toute ma carrière d'enseignante un garçon tenir aussi bien son crayon que Dilan, monsieur René!

À ce stade, ses mains s'agitaient entre sa tête et le ciel :

Dilan peut tout faire, monsieur René. Il peut tout faire, absolument tout! Sachez-le, monsieur René.

Tout le monde était un peu moins perdu, alors que madame B savait exactement ce qu'elle faisait. Puis, aussi soudainement qu'elle s'était levée, elle est retournée à sa lecture. Ce jour-là non plus, Dilan n'a pas tenu son crayon correctement.

La troisième semaine, madame B faisait pratiquer les voyelles en individuel. En attendant leur tour, les élèves faisaient un bricolage. Quand je me suis pointé, madame B m'a demandé d'aller aider Dilan à tracer un cercle et à le découper. Découragé, je me suis rendu à la table de l'enfant mou. Avant même que je prononce un mot, il s'est retourné vers moi, m'a regardé droit dans les yeux et m'a dit de sa voix neutre :

I can do anything, you know?

Madame B ne s'est pas levée. Et moi, j'ai dû me retenir pour ne pas pleurer.

Les parents de Dilan étaient en instance de divorce. Sa sœur, en 2^e année, feignait l'indifférence. Son frère, en 3^e, affichait sa tristesse. Et Dilan, lui, était sauvé.

René Beauparlant

Enseignant, ancien assistant et admirateur inconditionnel de madame B

DIRECTIVES POUR PROPOSER UN TEXTE

Le Coffre aux trésors est le périodique officiel du Conseil français (CF) de l'Alberta Teachers' Association (ATA). Il s'agit d'un périodique destiné aux enseignants, aux leaders scolaires et aux autres professionnels qui contribuent à l'évolution de la formation offerte aux élèves fréquentant les programmes d'immersion française et les écoles francophones de l'Alberta. L'objectif de sa publication est de favoriser le perfectionnement professionnel des membres du CF en leur permettant

- d'approfondir leurs connaissances pédagogiques et linguistiques;
- de découvrir ou d'approfondir leur connaissance des nouvelles approches pédagogiques; et
- de se tenir au courant des recherches dans les domaines de l'enseignement du français langue première en milieu minoritaire et de l'enseignement du français comme langue seconde ou étrangère.

Les textes proposés peuvent porter sur des aspects pratiques du travail en salle de classe ou des travaux de recherche en pédagogie. Il peut s'agir

- d'articles de recherche;
- d'études se penchant sur des tendances, des enjeux ou des politiques;
- de rapports présentant des pratiques innovantes en salle de classe ou au sein d'une école;
- du récit personnel d'expériences marquantes vécues dans la salle de classe; et
- de critiques de livres ou d'applications technologiques, ou encore de l'analyse de programmes d'études ou de méthodes ou ressources pédagogiques.

Les articles doivent être en format Microsoft Word et envoyés par voie électronique. Ils doivent également inclure une page couverture précisant le nom de l'auteur, le titre de son poste professionnel, son adresse, son numéro de téléphone et son adresse électronique. Les articles doivent être tapés à double interligne et leur longueur peut varier, sans toutefois dépasser 5 000 mots. Une liste complète des sources consultées doit figurer à la fin de l'article.

Les photographies, dessins à main levée et graphiques sont les bienvenus. Pour assurer une reproduction de qualité, les photographies doivent être claires et bien contrastées. On doit également les envoyer séparément de l'article en format JPG de la plus haute résolution possible. Les images ou illustrations doivent être clairement identifiées et chacune d'entre elles doit être accompagnée d'une note indiquant l'endroit où elle s'insère dans l'article. Chaque photographie doit être accompagnée d'une légende et d'une mention de source. La responsabilité d'obtenir le consentement relatif à l'utilisation de toute photographie et la permission écrite des parents relative à l'utilisation de tout contenu produit par un élève de moins de 18 ans revient à l'auteur.

Prière d'envoyer tout article, accompagné du Formulaire de consentement pour la collecte, l'utilisation et la divulgation d'informations personnelles, par courriel à Alexandra Gravel : alexandra.ann.gravel@gmail.com. Une fois l'article reçu par la rédaction en chef, il sera évalué en fonction de sa pertinence compte tenu des objectifs du périodique, de la qualité du contenu et de la lisibilité du texte. La rédaction en chef se réserve le droit de modifier les textes proposés

par souci de clarté et de concision. La rédaction en chef avisera l'auteur de la décision résultant de son évaluation par courriel. Les auteurs dont les articles sont publiés recevront un exemplaire du numéro en question dès sa parution.

Formulaire de consentement pour la collecte, l'utilisation et la divulgation d'informations personnelles

Nom : _____ (*en majuscules*)

- Je donne mon consentement.
- Je donne aussi mon consentement pour mes enfants ou les enfants dont je suis le tuteur et dont le nom figure ci-dessous.

Nom(s) : _____ (*en majuscules*)

En signant ce formulaire, je consens à ce que l'Alberta Teachers' Association (ATA) collecte, utilise, et divulgue des informations personnelles pouvant m'identifier ou identifier mes enfants ou les enfants dont je suis le tuteur. Étant entendu que ces informations pourront être imprimées, incluses dans des publications en ligne, ou affichées sur des sites Web publics y compris sur des réseaux sociaux. Des informations personnelles peuvent comprendre, sans toutefois s'y limiter, des noms, photographies, enregistrements audio et vidéo, œuvres d'art, écrits ou citations.

Je comprends que des copies de publications numériques puissent être hébergées sur des serveurs situés hors du Canada.

Je comprends que je peux modifier ou annuler ce consentement en tout temps. Je comprends que la personne responsable de la protection de la vie privée de l'ATA est prête à répondre à toute question concernant la collecte, l'utilisation, et la divulgation de ces informations personnelles. On peut la contacter en composant le 780-447-9429 ou le 1-800-232-7208.

Signature : _____

Nom en lettres majuscules : _____

Date : _____

Pour en savoir plus sur la politique de l'ATA sur la protection de la vie privée, visitez : **www.teachers.ab.ca**.



The Alberta
Teachers' Association



cf.teachers.ab.ca

ISSN 1918-0640 (imprimé)
ISSN 1918-0659 (en ligne)
Barnett House
11010 142 Street NW
Edmonton, AB T5N 2R1