



Le coffre aux trésors

Édition printemps 2019



Comité exécutif du Conseil français

Président

Simon Pagé
simon.page@spschools.org

Rédactrice du Coffre aux trésors

Annie Garneau
annie.garneau@eips.ca

Représentante de l'ATA

Monique Gravel
monique.gravel@ata.ab.ca

Pour consulter la liste complète des membres du comité exécutif du Conseil français :
<https://cf.teachers.ab.ca>

Remarque: Pour connaître la composition actuelle du Comité exécutif du Conseil français, nos lecteurs sont priés de consulter le site du CF à l'adresse <https://tinyurl.com/executif-CF>

Message du président



Chers membres du Conseil français,

C'est avec joie que je continue à présider le Conseil français (CF), le seul conseil de spécialistes qui offre du perfectionnement professionnel aux enseignants des écoles francophones et d'immersion de toute la province, quels que soient le niveau scolaire et les matières qu'ils enseignent.

Lors de notre réunion de planification stratégique, en mai 2017, nous avons défini trois priorités dont celle de créer des possibilités d'activités de perfectionnement professionnel pour les enseignants des écoles francophones et d'immersion de la province. En effet, nous sommes

convaincus qu'il est important que les enseignants qui œuvrent en français puissent se rencontrer et partager des activités de perfectionnement professionnel.

À cet effet, le comité exécutif du CF a planifié trois journées de perfectionnement professionnel :

- Une à Grande Prairie le samedi 26 janvier 2019 qui, malheureusement, a dû être annulée faute de participants.
- Une à Lethbridge le samedi 16 mars 2019 de 9 h à 15 h 15.
- Une à Bonnyville le samedi 4 mai 2019 de 9 h à 13 h 45.

Profitez donc de ces occasions de rencontres pour venir vous ressourcer et en apprendre davantage à peu de frais. L'inscription pour les membres du CF est de 10 \$ y compris le repas du midi. L'inscription pour les non-membres est de 35\$ et couvre le repas du midi et l'adhésion au CF pour l'année.

N'hésitez donc pas à visiter <https://event-wizard.com/Samditdemeperfectionner/0/welcome/> pour vous renseigner, vous inscrire et prendre connaissance des ateliers offerts ces jours-là.

Nous sommes toujours à la recherche d'animateurs pour la journée à Bonnyville, aussi si vous désirez y animer un atelier, veuillez me contacter dans les plus brefs délais avec vos suggestions.

Cette édition du *Coffre aux trésors* vous propose une grande variété d'articles dont l'un traite d'une série de mini-ateliers utilisant des robots programmables. Et qui sait, peut-être serez-vous prêt à tenter de nouvelles expériences pédagogiques.

Bonne lecture!

Simon Pagé,
Président du Conseil français

Tables des matières

- 3 **Prix Claudette-Tardif du Conseil français**
- 4 **Les élèves de première année peuvent aussi parler de réalité virtuelle**
Milica Komazec
- 5 **ThinkerLab dans la classe de maternelle en immersion française**
Jessie Krefting
- 8 **Séminaire d'été et circuit des champs de bataille Centre Juno Beach – été 2018**
Simon Pagé
- 9 **Atelier « Histoire et séquelles du régime de pensionnats »**
Simon Pagé
- 10 **L'éducation pour la réconciliation.**
Consortium provincial francophone
- 12 **Communauté de recherche lexicale : une démarche dialogique, multimodale et multi sensorielle d'enseignement-apprentissage des relations sémantiques**
Martine Pellerin, et
Constance Lavoie
- 18 **Engager les apprenants dans l'autoévaluation de leurs productions écrites : le cas du portfolio d'erreurs**
Samira ElAtia et Eva Lemaire,
- 31 **Le leadership transformationnel : perspective des enseignants**
Mireille Pompilus

Message de la rédactrice



Bienvenue à cette nouvelle édition du *Coffre aux trésors*. La mission du Conseil français est de répondre aux besoins de perfectionnement professionnel de ses membres en accord avec la deuxième compétence de la *Norme de qualité pour l'enseignement* du ministère de l'Éducation de l'Alberta, soit apprendre tout au long de sa carrière. La description de cette compétence veut que l'enseignant participe tout au long de sa carrière au perfectionnement professionnel et à la réflexion critique afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. En contexte d'intégration scolaire, enseigner est devenu particulièrement complexe et requiert de la part de l'enseignant d'apprendre à répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves qui lui sont confiés.

La formation continue des enseignants répond donc à un besoin en contribuant au développement de leur identité professionnelle.

À l'assemblée générale annuelle du Conseil français, le 3 novembre dernier, Annie Drapeau, récipiendaire du prix Claudette-Tardif en 2017-2018 a parlé de l'importance de discuter avec nos collègues, d'ouvrir les portes de nos salles de classe afin de collaborer et d'enrichir nos connaissances, soulignant « qu'il est important de considérer le perfectionnement professionnel comme étant primordial dans notre cheminement de carrière. Ce n'est qu'en continuant notre apprentissage que nous réussirons à répondre aux besoins d'apprentissage de nos élèves ». Annie travaille à ce que les enseignants des programmes d'immersion et francophone en Alberta aient accès à des possibilités de perfectionnement professionnel, et ce depuis de nombreuses années.

Pour terminer, il est important de signaler que dès le mois de septembre le Ministère va lancer un projet pilote. Ce projet consiste à mettre à l'essai de nouveaux programmes d'études de la maternelle à la 4^e année dans six différentes matières, et ces nouveaux programmes deviendront obligatoires en septembre 2020. Étant donné que c'est la première fois dans l'histoire de la province que tant de changements auront lieu en même temps, il sera essentiel que les enseignants se serrent les coudes, collaborent, et partagent leurs idées afin de découvrir de nouvelles approches pédagogiques. Aussi, je vous encourage vivement à saisir toute occasion de perfectionnement professionnel que le Conseil français vous propose.

Bonne lecture!

Prix Claudette-Tardif du Conseil français

Ce prix vise à reconnaître tout enseignant démontrant des qualités de constance et de persévérance tout en étant ambassadeur exemplaire de l'éducation en français. Les propositions de candidature demeureront actives pendant deux ans. Le prix Claudette-Tardif du Conseil français est décerné cette année à M^{me} Annie Drapeau.

Chaque année, le prix Claudette-Tardif vise à reconnaître un ambassadeur exemplaire de l'éducation en français. Pour l'année scolaire 2017-2018, c'est avec grand plaisir que le Conseil français (CF) décerne ce prix à M^{me} Annie Drapeau en reconnaissance de ses efforts et de sa persévérance à la promotion et au soutien de l'éducation en français.



Quiconque a été impliqué dans les milieux de l'immersion française ou de l'éducation francophone dans la région du Grand Edmonton connaît Annie Drapeau. Annie travaille continuellement et sans relâche pour faire progresser l'éducation en français en Alberta. Annie a laissé sa marque à titre d'enseignante, de consultante auprès de la Technologies Branch du ministère de l'Éducation, d'animatrice d'activités de perfectionnement professionnel et d'administratrice scolaire.

Finissante de l'Université Laval, Annie débute sa carrière en éducation en 1988. Elle obtient alors son premier poste d'enseignante avec la Grande Yellowhead School Division, poste qui l'amène à Edson, où elle enseigne la cinquième et la sixième année en immersion française. Cinq ans plus tard, en 1992-1993, elle déménage à l'École Leo Nickerson de Saint-Albert Public Schools. Elle y demeure pendant 11 ans, enseignant à différents niveaux en immersion à l'élémentaire. Pendant ce temps, elle organise et offre de nombreux ateliers en lecture, sur l'utilisation des organisateurs graphiques et en technologie, pour ses collègues autant des programmes anglophones que d'immersion ou francophone.

Dès 1999, elle s'implique auprès du comité du North Central Teachers' Convention (NCTCA), le troisième plus grand congrès d'enseignants de la province. Il s'agit également du congrès qui accueille tous les enseignants des conseils scolaires francophones de la province, et ce,

depuis la formation de ces derniers. À cette époque, le programme du congrès compte environ 188 ateliers, dont 8 en français, offerts à près de 5 500 enseignants venant des quatre coins de la province. De nos jours, plus de 25 ateliers sont offerts en français chaque année.

Au cours des 15 années suivantes, Annie occupera presque tous les postes au sein du comité exécutif du NCTCA, dont trois années comme membre du CA, quatre années comme membre du comité de programmation, une année comme directrice des exposants, deux années comme directrice de la programmation, quatre années à titre de présidente du congrès et le poste qu'elle occupe actuellement, soit présidente sortante.

Annie travaille aussi à la Technologies Branch du ministère de l'Éducation de 2006 à 2009. Dans ce rôle, elle travaille au développement de ressources numériques pour appuyer le programme d'études sociales. Au cours de ces trois années, elle collabore à la réalisation d'une compilation de ressources en français et en anglais, en plus de présenter, toujours dans les deux langues, les ressources du site LearnAlberta.ca lors de plusieurs congrès d'enseignants.

De 2009 jusqu'en 2017, elle travaille au réseau RCSD comme consultante en programmation éducative, ainsi que comme accompagnatrice en inclusion et en technologies d'aide à l'apprentissage. Dans le cadre de ses fonctions, on fait continuellement appel à ses services pour donner des formations en salle de classe et aux enseignants, dont les plus récentes traitent de la différenciation et de l'écriture de plans d'intervention. En 2017, elle est nommée directrice adjointe de l'école Père-Lacombe du Conseil scolaire Centre-Nord.

Depuis son arrivée en Alberta, son engagement et ses efforts ont eu des effets remarquables sur tous ses élèves et collègues enseignants. Ses vastes connaissances et son engagement à les partager ont contribué à son succès. Elle a travaillé sans relâche afin d'assurer que les enseignants des programmes d'immersion et francophone puissent accéder à une grande variété de ressources et d'occasions de perfectionnement professionnel en français. Annie a également joué un rôle de premier plan en ce qui concerne l'introduction de la technologie, outil pédagogique des plus utiles, dans la salle de classe.

Annie poursuit actuellement des études en vue d'obtenir une maîtrise en enseignement et apprentissage de l'Université d'Ottawa.

Les membres du Conseil français rendent hommage au dévouement exceptionnel de M^{me} Annie Drapeau, et la remercient de sa contribution au développement de l'éducation en français en lui décernant le prix Claudette-Tardif de l'année scolaire 2017-2018

Les élèves de première année peuvent aussi parler de réalité virtuelle!

Milica Komazec, enseignante dans une école d'immersion française, Edmonton Public Schools

En octobre 2017, j'ai suivi une formation, *Do You Speak Tech? 3.0*, offerte par le conseil de spécialistes *Second Languages and Intercultural Council* (SLIC). Peu de temps après, j'ai pris l'initiative de faire entrer la réalité virtuelle (RV) dans ma classe. J'enseigne à des élèves de première année en immersion française à l'école élémentaire Brander Gardens, et j'ai hâte de partager cette expérience avec vous.

Si le jour de la formation vous m'aviez demandé si des élèves de première année pouvaient «*parler de cet outil technologique*», j'aurais eu une opinion très différente de celle que j'ai aujourd'hui. Oui! Ils en sont tout à fait capables.

Grâce à cette formation et à mes propres expériences, j'ai vite compris les avantages de l'usage de la RV en salle de classe. La RV est certainement un outil qui permet d'enrichir et de rendre plus authentique et engageante n'importe quelle leçon. Pour un enseignant de langue seconde, c'est tout simplement un autre moyen d'apprentissage immersif puisque les élèves sont virtuellement plongés dans la civilisation de ladite langue, et directement exposés à sa diversité culturelle. Et c'est la raison pour laquelle j'ai décidé de faire découvrir la RV à mes propres élèves afin qu'ils puissent pratiquer le français et découvrir la culture francophone dans un environnement tout autre que celui d'une salle de classe.

En janvier 2018, j'ai pu constater les nombreuses possibilités d'apprentissage de mes élèves de première année grâce à l'usage de la RV. Cependant, contrairement à mes attentes, cela n'a pas été aussi facile que prévu. J'ai eu à relever plusieurs défis auxquels je n'avais guère été

préparée. En effet, il aurait été sans doute préférable que je sois informée, au préalable, des embûches possibles. Aussi, j'aimerais vous présenter quelques étapes importantes à suivre avant que vous vous lanciez à la découverte de la réalité virtuelle avec vos propres élèves :

Voilà donc comment j'ai réussi à intégrer efficacement et avec bon sens la RV dans ma classe de première année :

1. Tout d'abord, j'ai créé un plan d'unité dans le cadre du cours d'études sociales sur le développement des compétences d'ordre géographiques dans les communautés urbaines et rurales.
2. Puis, j'ai eu recours à la RV pour faciliter l'atteinte des objectifs d'apprentissage et pour les enrichir. Pour cela, faites preuve de créativité!
3. Dans le cas où la RV ne vous permet pas d'aboutir aux résultats escomptés, pensez à modifier les objectifs d'apprentissage de la leçon afin de mieux tirer parti de la technologie virtuelle.
4. J'ai aussi configuré à l'avance cinq lunettes de RV et l'application à utiliser pendant la leçon. Puis, j'ai formé cinq groupes de quatre élèves à qui j'ai demandé d'explorer les rues de Paris, à la recherche de quelques points de repère situés dans une communauté urbaine, mais que l'on ne trouve pas dans une communauté rurale. Et cela, afin de développer leurs compétences d'ordre géographique.

C'est ainsi que j'ai intégré la réalité virtuelle en classe de primaire et que j'ai réussi à rendre plus authentique et intéressante une leçon sur l'utilisation d'une carte géographique.

J'espère que vous aussi ferez confiance à la réalité virtuelle, et n'hésitez pas à l'utiliser en classe. Et, quels que soient l'endroit, la langue et la culture que vous choisirez de découvrir, je vous souhaite à tous bon voyage!



Deux élèves de première année scrutent les rues de Paris.

ThinkerLab dans la classe de maternelle en immersion française

Jessie Krefting et Cherie Day

En tant qu'enseignante, je suis toujours à la recherche de nouvelles approches éducatives innovatrices pour motiver mes élèves, en particulier lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue seconde. Personnellement, un des moyens qui suscitent le plus leur motivation est lorsque j'utilise TinkerLab et le codage informatique.

En termes simples, le codage informatique est l'ensemble des commandes qui permettent à un ordinateur ou à une tablette tactile d'effectuer une tâche, et TinkerLab est synonyme d'espace créatif, car c'est un laboratoire créatif où toute une variété d'outils technologiques sont mis à la disposition des élèves pour les amener à accomplir une tâche ou à relever un défi.

Récemment, j'ai eu la chance de travailler avec les élèves de la classe de maternelle de ma fille à Broxton Park School, une école d'immersion française à Spruce Grove. Avant de travailler avec les élèves, j'ai rencontré M^{me} Cheri Day qui est aussi accompagnatrice pédagogique et partenaire d'enseignement. Ensemble, nous avons préparé quelques mini-ateliers à partir des ressources technologiques acquises par notre conseil scolaire essentiellement pour les élèves de la maternelle. Ces ressources comprennent notamment des robots programmables comme Dash, Ozobot, Osmo, l'abeille Beebot, Sphero, des troussees MakeyMakey, quelques vis et tournevis en plastique, des cubes robotiques modulaires appelés aussi Cubelets, et des tablettes tactiles pour faire fonctionner le tout.

Mme Cheri Day et moi avons créé neuf mini-ateliers, tous différents, dans le but d'attiser la curiosité des élèves et de stimuler leur apprentissage. Voici la liste de ces mini-ateliers :

Mini-atelier 1 : MakeyMakey

Défi : Peux-tu faire de la musique en utilisant une banane?



Mini-atelier 2 : Osmo

Défi : Peux-tu faire de la musique en utilisant une banane?



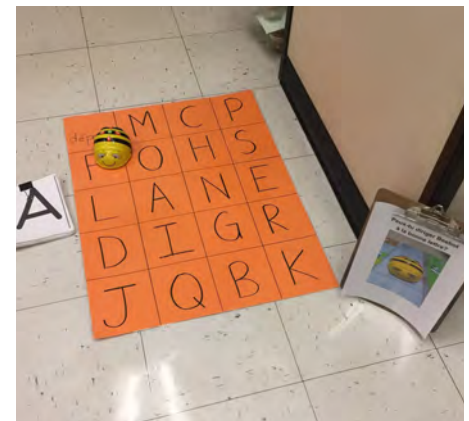
Mini-atelier 3 : Cubes robotiques modulaires (cubelets)

Défi : Peux-tu créer un robot avec les cubes robotiques modulaires?



Mini-atelier 4 : L'abeille Beebot

Défi : Peux-tu diriger Beebot à la bonne lettre?

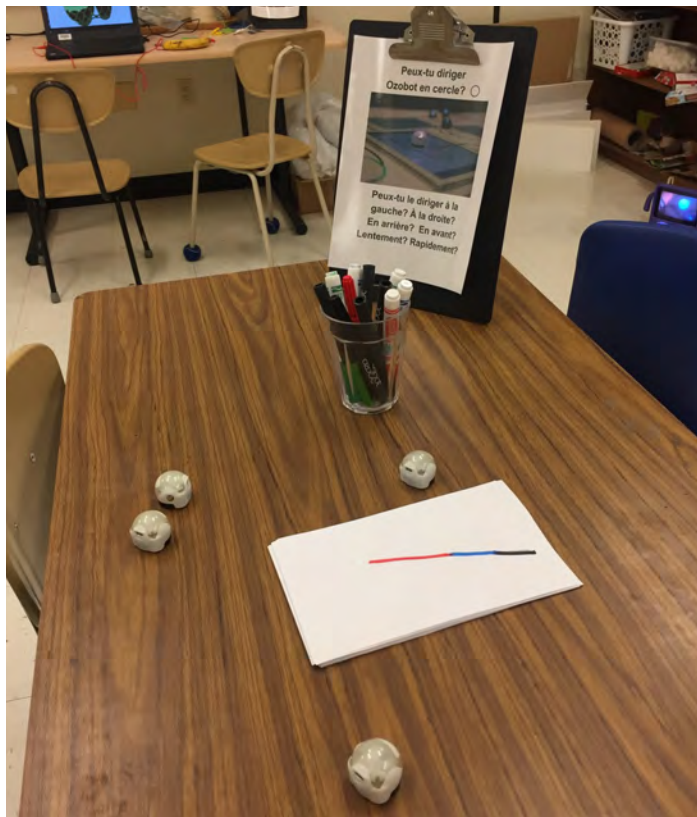


Mini-atelier 5 : Dash

Défi : Peux-tu faire parler Dash? « Bonjour! Comment ça va? » Est-ce que Dash peut conduire autour de la salle?

Mini-atelier 6 : Ozobot

Défi : Peux-tu diriger Ozobot en cercle?



Mini-atelier 7 : Sphero

Défi : Peux-tu diriger Sphero?



Leçon

L'objectif de cette première leçon était tout simplement de laisser découvrir aux élèves plusieurs outils technologiques et d'observer s'ils étaient capables, grâce à ces outils, de relever certains défis que nous leur avions proposés. Il est important de préciser qu'avant de laisser déambuler librement les élèves dans le laboratoire pour qu'ils passent à la phase d'exploration, M^{me} Day avait revu, avec eux, le processus de conception. Vous

Mini-atelier 8 : Vis, outils et carton

Défi : Qu'est-ce que tu peux créer avec les vis et le carton?



Mini-atelier 9 : Clothing Design (création de vêtements)

Défi : Peux-tu créer des vêtements pour Barbie et ses amis?



trouvez l'affiche qui décrit ce processus sur le site Web de notre conseil scolaire : www.psdblogs.ca/pvstinkerlab sous l'onglet « Design Process ». Notez que l'affiche existe aussi en anglais.

Après avoir présenté brièvement chaque mini-atelier aux élèves, nous leur avons donné le temps d'explorer librement le laboratoire et de s'amuser.

Objectifs du curriculum

Ce qui est formidable avec ces mini-ateliers, c'est qu'ils permettent de répondre non seulement aux objectifs du programme d'études de la maternelle, mais aussi à celui du français langue seconde (FLS).

Beebot – (l'abeille Beebot)

- Acquisition du vocabulaire : avancer, reculer, tourner à droite et à gauche
- À utiliser simultanément avec une grille de vocabulaire pour apprendre à reconnaître des couleurs, des lettres, des chiffres, des mots dans des phrases structurées, etc.

Dash — (robot interactif)

- Développement du langage oral — parlez à Dash et il répètera ce que vous venez de dire.
- Déplacez-vous dans un labyrinthe, etc.
- Peux-tu donner des instructions à Dash pour qu'il écrive ton nom?

Sphero – (robot interactif)

Les élèves créent un code en utilisant les applications Tickle ou Swift, puis vérifient si Sphero fait ce que les élèves lui demandent de faire. J'utilise des petites cartes codées rédigées en français, et les élèves essaient de comprendre la carte codée en français et l'associe à la carte rédigée en anglais du programme.

C'est un bon exercice d'apprentissage des langues puisqu'on indique des directions pour que Sphero se déplace dans un labyrinthe.

Ozobot – (robot interactif)

- Il permet de s'exercer à la reconnaissance de lettres et de noms.
- Le codage — plus vite, plus lentement, faire demi-tour, etc.

Osmo – (robot interactif)

- (Pour travailler en français, commencez par changer la langue d'utilisation de votre iPad de l'anglais au français, puis, lancez l'application Osmo et sélectionnez français
- Exercice d'apprentissage des lettres
- Exercice d'apprentissage des nombres
- Jeux Tangrams
- Recréation d'image

MakeyMakey – (trousse d'invention)

- Composer la musique d'une chanson en utilisant une banane, puis expliquer dans la langue ciblée comment la jouer à un partenaire.

Si vous n'avez jamais fait de codage informatique, ou si vous vous sentez un peu intimidé, commencez par utiliser un seul des outils suggérés, puis lorsqu'il vous est familier, essayez-en un autre. Il n'est pas nécessaire de maîtriser parfaitement l'utilisation de tous les outils. Vos élèves vous apprendront cela. En effet, vous découvrirez, en les observant, la façon dont ils apprennent le mieux, et la façon dont ils enseignent à quelqu'un, voire à leur propre enseignant, comment utiliser ces outils!



Élève de la maternelle à la découverte du robot Ozobot.



M^{me} Cheri révise le processus de conception.



Mon fils de quatre ans découvre les « Cubelets ».

Séminaire d'été et circuit des champs de bataille Centre Juno Beach – été 2018

Simon Pagé, enseignant de 9^e année en études sociales et passionné d'histoire militaire

En tant qu'enseignant d'études sociales en Alberta, je suis toujours à la recherche d'occasions qui me permettront de parfaire mes connaissances, d'enrichir mon enseignement et de nourrir ma passion. Et dans notre province, tout enseignant peut participer à des activités de perfectionnement professionnel plusieurs fois par an notamment lors d'ateliers présentés par des enseignants experts.

Nous pouvons aussi participer à des activités de perfectionnement professionnel pendant l'été. Cela permet aux enseignants de vivre des expériences fantastiques en foulant le sol des lieux mêmes où se sont déroulés des événements importants de l'histoire du Canada – tel le Jour J, jour du débarquement des alliés en France, le 6 juin 1944. C'est ce qu'offre le séminaire d'été et le circuit des champs de bataille du Centre Juno Beach (<https://www.junobeach.org/fr/pour-les-enseignants/voyage-de-developpement-professionnel-pour-educateurs/>).

J'ai eu l'occasion de vivre cette expérience en 2018. Durant 12 jours (du 27 juillet au 7 août), avec quelque 25 autres enseignants canadiens et accompagnateurs, nous avons visité des musées, des cimetières et des champs de bataille pour en apprendre plus au sujet de la participation canadienne aux deux conflits mondiaux de 1914-1918 et de 1939-1945.

Le voyage a débuté en Belgique : après notre arrivée à Bruxelles, nous nous sommes dirigés vers Ypres en autocar très confortable pour une première expérience des champs de bataille de la Première Guerre mondiale. Nous avons entre autres participé à la Cérémonie de la Sonnerie aux Morts (Last Post) au Mémorial de la Porte de Menin¹. Nous y avons aussi visité le Musée (In Flanders' Fields), le cimetière Essex Farm tout près du monument à la mémoire de John McCrae, ainsi que le cimetière Tyne Cot, le plus grand cimetière militaire britannique au monde, où reposent plusieurs Canadiens. Puis, nous nous sommes dirigés vers Arras pour visiter Vimy, Beaumont-Hamel et le monument de Thiepval.



Nous nous sommes alors dirigés vers Dieppe, sur la côte de la Manche, pour en apprendre davantage au sujet de l'expérience canadienne lors de la Seconde Guerre mondiale. Notre guide nous a fait part des différentes stratégies mises de l'avant par les armées qui s'affrontaient, ainsi que les défis et les conséquences de ce raid pour les soldats canadiens. Pour la plupart des enseignants, le fait de voir et de marcher sur la plage de galets était très émouvant.

Plus tard, nous nous sommes rendus sur les plages du débarquement, à deux heures de route environ. Bayeux fut notre lieu de résidence pendant notre séjour dans la région, d'où nous avons rayonné pour visiter plusieurs sites historiques de cette belle région de la Normandie, y compris le Centre Juno Beach, les musées sur les différentes plages et les cimetières. Nous avons aussi visité Falaise et la région de la Crête de Verrières, un peu plus au sud, et en avons appris davantage sur la suite des événements, après juin 1944.

Nous avons aussi été reçus comme invités d'honneur du Comité Normandie-Canada lors d'une cérémonie au Cimetière de Bretteville sur Laize.

Notre dernière journée s'est déroulée à Paris. L'hôtel où nous logions était à deux pas de la Tour Eiffel et plusieurs participants en ont profité pour visiter la Ville lumière.

¹ Après l'inauguration en 1927 du mémorial de la Porte de Menin à Ypres en Belgique, chaque soir à 20 heures, les clairons des pompiers locaux ferment la route qui passe sous le mémorial et jouent le Last Post en mémoire aux soldats de l'Empire britannique morts dans la région - https://fr.wikipedia.org/wiki/Last_Post, consulté le 10 février 2019.



2019 sera une année importante pour cette région; en effet, le Débarquement du 6 juin 1944 fêtera son 75^e anniversaire! À cet effet, visitez le site Internet suivant : <https://www.junobeach.org/fr/juno75/>.

Il est déjà trop tard pour soumettre un dossier de candidature pour faire partie du séminaire d'été et circuit



des champs de bataille pour 2019, mais vous pouvez en soumettre un pour celui de 2020.

C'est une occasion fantastique de vivre une expérience vraiment enrichissante, et de rencontrer des enseignants passionnés de tous les coins du Canada.

Atelier « Histoire et séquelles du régime de pensionnats »

Simon Pagé, animateur d'atelier de l'Alberta Teachers' Association

Cet atelier, offert par l'Alberta Teachers' Association, a été conçu dans l'objectif de familiariser les participants avec les implications historiques, sociales, économiques et politiques des pensionnats, y compris les effets des traumatismes intergénérationnels. Les enseignants y obtiendront des outils, des ressources et des stratégies pouvant contribuer au développement de relations fondées sur le respect mutuel entre Canadiens autochtones et non autochtones. À la fin de l'atelier, les participants seront prêts à honorer les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation, en plus d'être déterminés à agir, tant sur le plan professionnel que personnel.

L'atelier (d'une durée de 2 ou 3 heures) n'a pas comme objectif d'explorer de façon approfondie les pensionnats au Canada. Il a plutôt comme but de sensibiliser et d'éveiller la curiosité des enseignants de tous les niveaux, afin qu'ils explorent davantage le sujet de leur propre initiative.



Pour de plus amples renseignements au sujet de cet atelier ou pour inviter un animateur d'atelier de l'ATA francophone à venir à votre école (lors de journées de perfectionnement professionnel, par exemple), veuillez contacter le secteur de Perfectionnement professionnel de l'ATA (PdWorkshops@ata.ab.ca). Vous pouvez aussi composer le 1-800-232-7208 (sans frais en Alberta). Veuillez réserver tout atelier au moins six semaines à l'avance. L'ATA applique un tarif fixe de 100 \$ plus TPS par atelier.

L'éducation pour la réconciliation...



L'éducation pour la réconciliation... nous entendons souvent cette expression, mais d'où vient-elle et que veut-elle dire pour nous dans le monde de l'enseignement? Comment entreprenons-nous ce parcours en tant que professionnels afin d'assurer que nous pouvons bien accompagner nos élèves?

Cet article vous donne une vue d'ensemble des activités offertes par le Consortium provincial francophone en ce qui concerne les Premières Nations, les Métis et les Inuits ainsi que les défis et les succès rencontrés en milieu minoritaire dans ce domaine.

L'éducation pour la réconciliation - d'où vient cette expression?

Le rapport définitif de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada contient des appels à l'action qui concernent l'éducation. Plusieurs projets ont été mis sur pied afin de s'assurer que le système d'éducation soit un des véhicules principaux pour faire avancer la réconciliation. En Alberta, on s'engage : « à rééquilibrer le système d'éducation en incluant des façons de connaître les autochtones dans le curriculum. »¹ C'est cette intégration des expériences et des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits à l'ensemble du curriculum qui va nous emmener vers la réconciliation. Mais comment y arriver? Par où commencer? Selon nous, c'est bien entendu par le perfectionnement professionnel!

Par où commencer?

Le Consortium provincial francophone pour le perfectionnement professionnel (CPFPP) a développé des initiatives, des activités et des ressources pour appuyer sa communauté dans ce parcours. Une des premières initiatives du CPFPP a été de s'assurer de rendre hommage aux Premières Nations, Métis et Inuits au début de toutes ses rencontres et formations. Nous avons créé une diapositive qui a été mise à la disposition de tous nos partenaires. Nous les avons encouragés à l'utiliser comme modèle et à l'adapter à leurs régions pour débiter leurs rencontres et formations. Cette reconnaissance est un important petit pas qui encourage la réflexion et la conscientisation envers les Premières Nations, Métis et Inuits.

Nous avons voulu ensuite organiser des formations, mais les questions ont été par où commencer et comment se trouver un partenaire autochtone qui parle français?

Les premières formations furent ajoutées à notre programme de formations en 2016-2017. Nous avons commencé à organiser des formations très timidement avec une animatrice de la région de Red Deer qui connaît bien les cultures autochtones et qui parle un peu français. Elle nous a fourni quelques descriptions d'ateliers qu'elle proposait et avec l'appui de notre consultant, Éric Caron, nous avons offert cette année-là nos premières formations de conscientisation pour les enseignants francophones : 1. l'exercice des couvertures; 2. les sept enseignements sacrés; 3. une visite de conscientisation au lieu de signature du Traité 7 à *Blackfoot Crossing Historical Park*.

C'est suite à ces premières formations que nous avons décidé qu'Éric Caron devait suivre la formation offerte par l'organisation Kairos pour lui-même être capable de former d'autres enseignants à animer l'exercice des couvertures. Il devint évident que pour ajouter vérité et authenticité à nos formations, il fallait développer un partenariat avec des autochtones. C'est pourquoi nous avons décidé d'engager Ekti Margaret Cardinal, de la nation des Cris. Elle ne parle pas français, mais son mari, David McConnell, l'accompagne et lui sert d'interprète, car lui parle le français et le cri.

Ekti ayant été au pensionnat de St-Paul dirigé par une communauté religieuse francophone, l'éducation pour la réconciliation prend pour elle aussi une grande signification. Ekti collabore avec nous depuis deux ans, faisant bénéficier les participants de ses nombreuses expériences, celles de sa famille et celle de sa nation avec David à ses côtés traduisant le tout en français.

Le fait d'offrir des formations dans ce domaine en français a suscité plus d'intérêt de la part de nos intervenants, élargissant ainsi notre cercle d'influence. Nous avons donc offert les formations suivantes à divers groupes :

- *L'exercice des couvertures*, au colloque de la Fédération des Parents Francophones de l'Alberta, à la Fédération Jeunesse de l'Alberta et au Réseau Entre Aides (conférence pour assistants en éducation et éducateurs à la petite enfance) et au personnel de nos écoles francophones;
- *Les 7 enseignements de grand-père* au congrès Ulead (Leadeurs en éducations - directions générales, directions d'écoles et conseillers pédagogiques) et au grand congrès des enseignants, North Central Teachers' Convention.

¹ Ce commentaire est tiré du Cadre directeur pour la conception et l'élaboration du curriculum provincial de la maternelle à la 12^e année disponible en ligne <https://education.alberta.ca/élaboration-du-curriculum/>.



Bâtissant sur nos acquis et nos partenariats, nous avons utilisé les ressources de l'ATA – Walking Together en plus de traduire, d'adapter et d'élaborer de nombreuses autres ressources qui ont été mises à la disposition de nos intervenants avec accès universel à eFormation

L'année 2018-2019 s'est enrichie grâce à la possibilité pour tout enseignant œuvrant en français en Alberta (donc dans des écoles d'immersion et francophones) de suivre un cours en ligne, *Éducation pour la réconciliation : rassembler nos forces*, proposé en deux sessions, une en automne 2018 et l'autre en hiver 2019. Durant ce cours, les participants ont la chance d'échanger sur la réalité de leur milieu et de discuter des possibilités de partage et de collaboration pancanadienne afin d'innover et de devenir des partenaires à part entière du processus de réconciliation.

En février dernier, nous avons réfléchi à différentes façons de se rapprocher des Premières Nations. Nous avons ainsi offert la possibilité d'apprendre à les découvrir à travers l'art en invitant nos participants à des activités pratiques dirigées par Ekti Margaret Cardinal :

- *Apprendre à découvrir les Premières Nations à travers*

l'art au Réseau Entre Aides (conférence pour assistants en éducation et éducateurs à la petite enfance);

- Les 15 enseignements du tipi, aux grands congrès des enseignants (North Central Teachers' Convention et Palliser District Teachers' Convention).

Que ce soit par le biais de l'exercice des couvertures de Kairos, des *15 enseignements du tipi* dans lequel on invite les enseignants à intégrer dans leur planification pédagogique l'ouvrage plus général *Les sept enseignements sacrés* de David Bouchard ou encore par le biais d'ateliers d'art cri, Ekti, David et notre consultant Éric Caron offrent vraiment une formule gagnante dans le cheminement de conscientisation et dans l'intégration progressive des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans les salles de classe francophones et d'immersion.

Notre répertoire de formations continue d'évoluer, mais la recherche de partenaires autochtones parlant le français reste un défi. Nous nous efforçons néanmoins d'appuyer nos écoles dans ce parcours, et de leur faire vivre des expériences culturelles autochtones aussi riches et authentiques que possible.



Communauté de recherche lexicale : une démarche dialogique, multimodale et multi sensorielle d'enseignement-apprentissage des relations sémantiques

Martine Pellerin et Constance Lavoie

La Communauté de recherche lexicale (CRL) est une démarche didactique dialogique, multimodale et multi sensorielle pour enseigner les notions de liens de sens entre les mots (synonymie, antonymie, mots thématiques et famille de mots).

Le développement de cette démarche didactique est le fruit d'un partenariat de type recherche-action collaborative avec des enseignantes et leurs élèves au primaire dans une école montréalaise en contexte plurilingue et les chercheuses Constance Lavoie (Université du Québec à Chicoutimi) et Martine Pellerin (Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta). La réalisation du projet a été possible grâce à l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). Le projet de recherche avait comme premier but de développer une démarche didactique qui favorise avant tout l'utilisation de l'oral comme outil au service de l'apprentissage des liens de sens, et faire appel aux nouvelles possibilités multimodales et multi sensorielles offertes par les nouvelles technologies mobiles et numériques.

Dans un premier temps, l'article explore le cadre théorique qui a enrichi le développement de la démarche CRL. Celui-ci est suivi par la présentation de la ressource pédagogique en ligne « Communauté de recherche lexicale » qui permet l'accès aux différentes ressources à titre d'accompagnement pédagogique afin de permettre la mise en application de la CRL en salle de classe primaire et secondaire en contexte d'enseignement de la langue française en contexte minoritaire et plurilingue et en langue seconde dans les programmes d'immersion française.

Cadre théorique

Ce que la recherche nous indique au sujet de l'enseignement du lexique

La recherche démontre que les enseignants centrent davantage leur travail lexical autour d'exercices ponctuels (Calaque, 2000) ou de listes de mots prescrites par les manuels scolaires (Ancil et Charron, 2006). De plus, la littérature note une faible emphase sur l'enseignement systématique du lexique (Dreyfus, 2004) et que les enseignants font très peu appel au potentiel de l'oral comme outil au service de l'apprentissage du lexique (Calaque, 2000) ainsi qu'à des activités pédagogiques dialogiques (Fisher et Doyon, 2000). Cependant, la recherche sur l'enseignement du sens des mots (par exemple, Nonnon,



2008) indique que les approches discursives sont à privilégier pour le développement du lexique. Dans des travaux antérieurs, Mazière (1993) recommandait également de recourir à la pratique personnelle de la langue de l'élève et d'exploiter le potentiel dialogique du mot pour travailler le sens des mots. Bien qu'il existe certaines démarches didactiques dialogiques pour l'enseignement du vocabulaire, comme celle préconisée par Marzano (2004) celle-ci se limite à l'acquisition du vocabulaire (nombre de mots) plutôt qu'à l'approfondissement du sens des mots. La littérature nous montre également que la connaissance d'un mot est multidimensionnelle (sens, forme, usage) et graduelle (de le comprendre à l'utiliser dans différents contextes) (Aitchison, 2012). Ainsi, l'adoption du dialogue comme approche pédagogique devient essentielle afin de permettre aux élèves de coconstruire leur compréhension du sens d'un mot. Par exemple, pour les élèves, le mot « réussir » n'est sans doute pas nouveau pour eux, mais que signifie ce mot, ses nuances, son contraire et quel sens partage-t-il avec d'autres mots (réussite, rater, examen)? La connaissance des mots nécessite un exercice d'approfondissement de la part des élèves et plus particulièrement « les relations qui unissent les mots est important pour structurer la mémoire sémantique, car ce sont les connexions qui font que les mots sont disponibles et compris en situation de communication orale ou écrite » (Lavoie, Pellerin, Girard, 2017, p.15).

Une démarche inspirée de la communauté de recherche philosophique

Le nom et la démarche didactique de la Communauté de recherche lexicale (CRL) sont inspirés des Communautés de recherche philosophique (CRP), un modèle pédagogique créé par les philosophes et pédagogues Matthew Lipman et Ann-Margaret Sharp sous le nom de « Community of Philosophical Inquiry » (CPI) (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980). Cette approche pédagogique se base sur le principe que l'éducation aide les enfants à comprendre le sens de ce qu'ils apprennent. L'approche des CRP préconise l'autonomie de l'enfant et la pratique du dialogue (Sasseville et Gagnon, 2012).

Approches discursives d'enseignement du lexique

En plus de l'approche dialogique de la philosophie pour enfants, les approches discursives d'enseignement du lexique concernant l'enseignement des liens de sens ont guidé le développement de la démarche CRL. Ces approches confèrent un rôle capital au processus de communication dans la constitution de la réalité sociale et du développement et l'approfondissement lexicaux. Ainsi, selon ces approches, il est préférable d'apprendre des mots en contexte d'interaction que d'apprendre des mots de façon isolée. Les travaux de recherche des auteurs Plane et Lafourcade (2004) affirment également que le travail sémantique s'initie par l'analyse du langage verbal de l'apprenant : « la sémantique ne peut avoir pour objet que ces représentations mentales déclenchées par et appréhendées à travers le matériau verbal qui leur donne corps » (p. 52). Ainsi, l'apprentissage du lexique implique une mise en relation de l'apprenant et de son expérience des mots.

Dans le cadre de pratiques pédagogiques informées par les approches discursives, la participation active des élèves est essentielle. Il est important de noter que cette participation ne se limite pas exclusivement à la prise de parole (Van Compernelle et William, 2013) mais inclut l'écoute active, l'observation, les réactions non verbales, la production d'artefacts durant la discussion. Selon, Goodwin (2007) l'interaction se développe grâce à la mutuelle réflexivité des locuteurs et des récepteurs, comme étant tous deux des acteurs orientant les échanges.

Mondada et Pekarek Doehler (2004) rappellent que l'apprentissage des notions et le niveau des compétences langagières sont indissociables de la pluralité des contextes sociaux et culturels dans lesquels les apprenants vivent. L'élève possède déjà une représentation des mots déterminée par son âge, son milieu social, sa personnalité, ses origines et sa langue première. Ainsi, le contexte influe sur l'interaction (Van Compernelle, 2015) et le vocabulaire d'une personne. Certaines recherches indiquent que les enfants provenant des milieux économiquement défavorisés ont un vocabulaire plus limité que les enfants provenant de milieux socioéconomiquement favorisés (Hart et Risley, 2003). L'équipe de recherche tenait à réaliser cette démarche didactique dans un contexte

où la pluralité linguistique, culturelle et migratoire des apprenants contribuerait à la mise en commun des réseaux lexicaux pour qu'ils s'enrichissent les uns des autres à travers le dialogue et l'écoute entre pairs. Comme l'indiquent Plane et Lafourcade (2004), une partie importante de la compréhension des relations de sens entre les mots se construit par la découverte des liens entre les mots, le monde et les sujets parlants. La CRL prend pour assise que de discuter du sens des mots avec l'ensemble des élèves permet la co-construction de sens.

La pensée verbalisée à voix haute et le développement des processus métacognitifs

La CRL propose dans un premier temps un développement collectif dans l'interaction des concepts de liens de sens pour ensuite procéder à un développement personnel de ceux-ci lors de la réalisation de la carte lexicale heuristique.

La réalisation de la carte lexicale heuristique favorise l'importance de la pensée verbalisée à voix haute. Selon les travaux de Lantolf (2000) en langue seconde, la verbalisation à voix haute des processus métacognitifs durant une activité d'apprentissage suscite l'engagement et l'appropriation des concepts. Le temps accordé pour la pensée à voix haute individuellement permettrait la médiation de sens, laquelle susciterait le développement des connaissances langagières. La pensée verbalisée à voix haute ouvre la possibilité de penser les choix discursifs des élèves et une prise de conscience de leurs apprentissages à travers des mécanismes de régulations métacognitifs instrumentés (Pellerin, 2017). Autrement dit, le tissu discursif lors de pensées verbalisées à voix haute peut être analysé comme contenant des manifestations de traitements cognitifs du lexique.

Le concept de multi modalité et multi sensorialité et les nouvelles technologies numériques et haptiques

La recherche qui émerge des sciences cognitives et des neurosciences évoque l'importance de l'apprentissage multimodal et multi sensoriel. Le concept de multimodalité fait référence au déploiement de plusieurs modalités simultanément (ex. : visuel et audio) (Jewitt et Kress, 2003). Selon les résultats d'une méta-analyse (Cisco, 2008), l'addition de modalités telles que le visuel à l'audio contribuerait à des résultats significatifs en matière de gain au niveau de l'apprentissage des structures de base ainsi que d'ordre supérieur. De plus, selon cette même recherche, lorsque les élèves sont engagés dans des tâches d'apprentissage qui font appel à une approche multimodale, leur performance surpasse celle des élèves engagés dans des tâches monomodales.

L'émergence de l'utilisation de nouvelles technologies numériques avec écran tactile en salle de classe contribue aussi à l'accès à de nouvelles possibilités multimodales et multi sensorielles inimaginables auparavant (Pellerin, 2018).

Selon Pellerin (2017) l'utilisation de la langue parlée combinée avec les potentialités offertes par les tablettes tactiles (voix, images, sons, interactions tactiles et sensorielles avec l'écran) permettent aux élèves l'accès à différents modes de représentation et d'expression. De plus, ces nouvelles possibilités multimodales et multi sensorielles permettent la collecte de traces numériques (enregistrement de la voix et des interactions tactiles avec l'écran) qui permettent de « rendre visible à la fois le dialogue interne ainsi que les actions entreprises, c'est-à-dire ce qu'il pense et fait lors de l'exécution de la tâche, mais aussi comment il s'engage dans des processus d'autorégulation métacognitive tout au long de celle-ci » (p.224).

Les étapes de la démarche CRL

La démarche de la CRL vise à développer des compétences discursives tout en apprenant des notions lexicales de

façons multimodales et multi sensorielles. De plus, elle vise à développer des habiletés de réflexion métacognitive de la part des élèves face aux mots qu'ils rencontrent dans leur discours oral, et à les outiller pour l'explicitation de leurs pensées envers les relations que ces mots entretiennent avec le monde qui les entoure.

Étant donné que l'article ci-dessous ne présente qu'un résumé de chacune des étapes de la CRL, les auteures de l'article encouragent les lecteurs à se rendre sur le site <http://www.uqac.ca/crl/> et à naviguer à travers chacune des étapes de la CRL.

Cette démarche se déroule en cinq étapes : 1- la discussion philosophique sur le sens d'un mot et l'écoute active; 2- l'analyse collaborative de la définition; 3- la modélisation de stratégies lexicales; 4- la réalisation de la carte lexicale heuristique et 5- le dialogue collaboratif sur les relations sémantiques.



Étape préparatoire

0. Connaissances préparatoires les relations sémantiques

Certaines connaissances préparatoires sont nécessaires pour le bon déroulement de la démarche didactique de la communauté de recherche lexicale. Nous proposons des activités sur les notions de synonymie, d'antonymie, de mots de même famille et de mots thématiques et sur la structure d'une entrée d'un mot dans le dictionnaire. Les activités se déroulent sur 4 périodes d'environ 50 minutes (<http://crl.recherche.usherbrooke.ca/index.php/etape-0/>).

1. Discussion philosophique sur le sens d'un mot

Le groupe est séparé en deux : une partie discute en cercle, et une autre observe les échanges à l'extérieur du cercle. La discussion est captée sur vidéo. Après 15 minutes, les groupes changent de rôles. Au début, l'enseignante fournit une amorce pour lancer la discussion sur le mot du jour. L'enseignante guide les échanges. Elle recourt à un guide de discussion dans lequel se trouvent des questions pour orienter la discussion sur les relations qu'entretiennent les mots entre eux. Quant aux observateurs, ils ont entre les mains une carte heuristique lexicale pour noter les mots entendus durant la discussion ayant un lien de sens avec le mot du jour (<http://crl.recherche.usherbrooke.ca/index.php/etape-1/>).

2. Analyse collaborative de la définition

Après la discussion philosophique, l'enseignante encourage les élèves à formuler oralement une définition. Ensuite, ces derniers consultent le dictionnaire et enrichissent les informations en y ajoutant, par exemple, leur phrase-exemple ou en nuancant les définitions proposées. Ce moment sert également à expliciter les différentes parties d'une entrée de dictionnaire (classe de mots, abréviation, nombre de sens, etc.). Nos observations montrent que la discussion philosophique sur le mot du jour positionne les enfants dans une perspective critique face aux définitions proposées dans le dictionnaire (<http://crl.recherche.usherbrooke.ca/index.php/etape-2/>).

3. Modélisation de stratégies lexicales

L'enseignante choisit un extrait vidéo dans lequel on entend différents mots ayant des liens de sens variés. Cet extrait est tiré de l'enregistrement de la discussion philosophique (étape 1). Elle exprime son raisonnement métalinguistique en utilisant les stratégies lexicales de l'arbre de décisions lexicales. Le questionnement métacognitif et métalinguistique de la part de l'enseignante sert d'outil d'étayage afin de guider l'élève dans son processus cognitif et l'appropriation des notions des liens de sens. Ensemble, comme communauté de recherche lexicale, les élèves et l'enseignante peuvent expliquer les stratégies lexicales (<http://crl.recherche.usherbrooke.ca/index.php/etape-3/>).

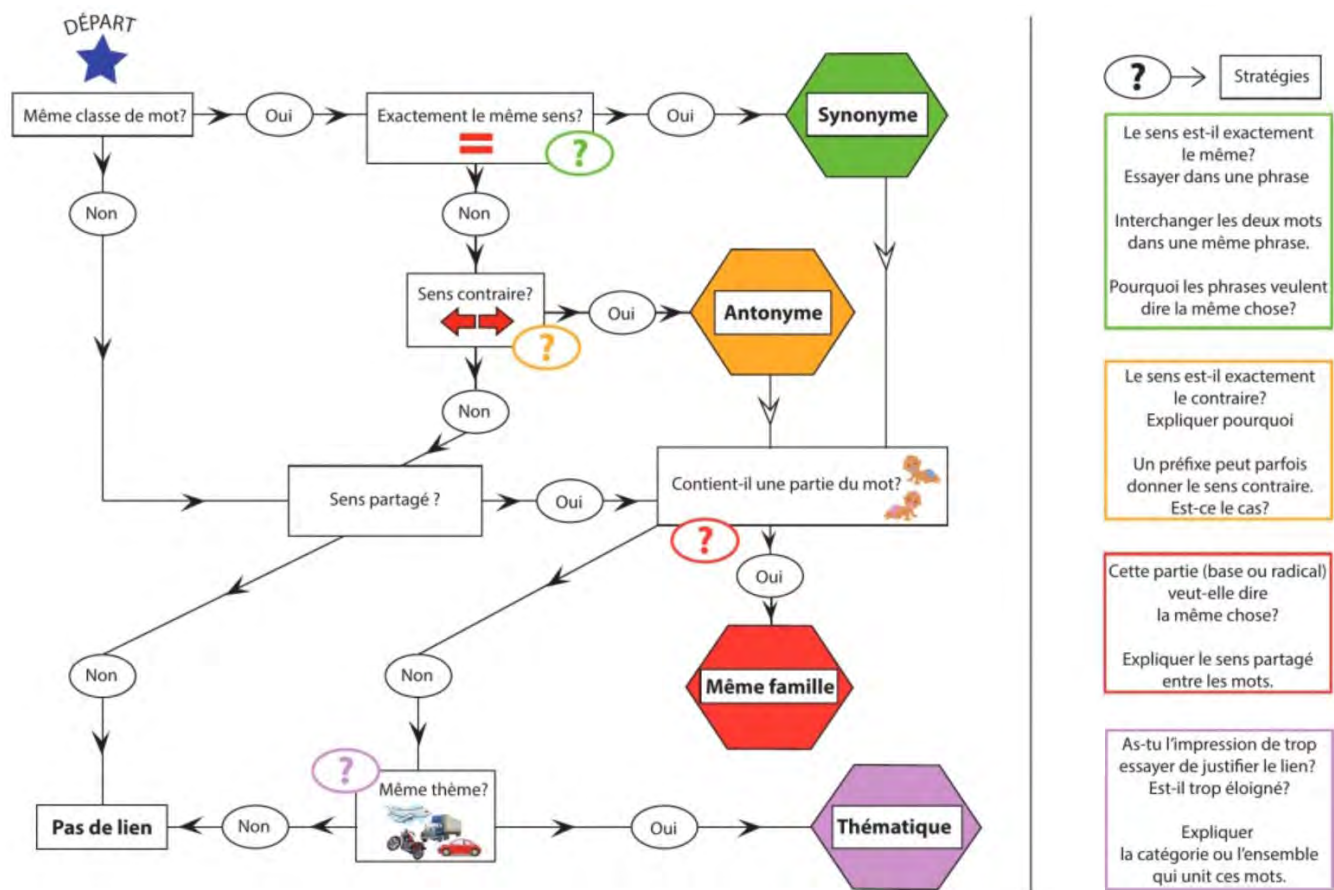


Figure 1. L'arbre de décisions lexicales

4.

Réalisation de la carte lexicale heuristique

Les élèves reprennent leurs cartes d'observateurs utilisées lors de la discussion philosophique (étape 1). Ils tentent de catégoriser les mots notés selon les quatre différentes relations sémantiques (mots thématiques, mots de la même famille, synonymes ou

antonymes) sur la carte lexicale heuristique. La carte lexicale heuristique peut être complétée sur le papier ou au moyen d'une application vidéo de capture d'écran sur tablette tactile. Les deux supports des cartes lexicales heuristiques permettent tout autant l'acquisition des relations sémantiques (Lavoie, Pellerin, 2017). L'un des avantages de réaliser la carte lexicale heuristique au moyen de la tablette tactile est d'avoir accès au raisonnement métalinguistique de l'élève grâce à l'enregistrement vidéo. Pour compléter la carte lexicale heuristique, l'élève utilise l'arbre de décisions lexicales comme rappel mémoriel des stratégies lexicales apprises (<http://crl.recherche.usherbrooke.ca/index.php/etape-4/>).

5.

Dialogue collaboratif sur les relations sémantiques

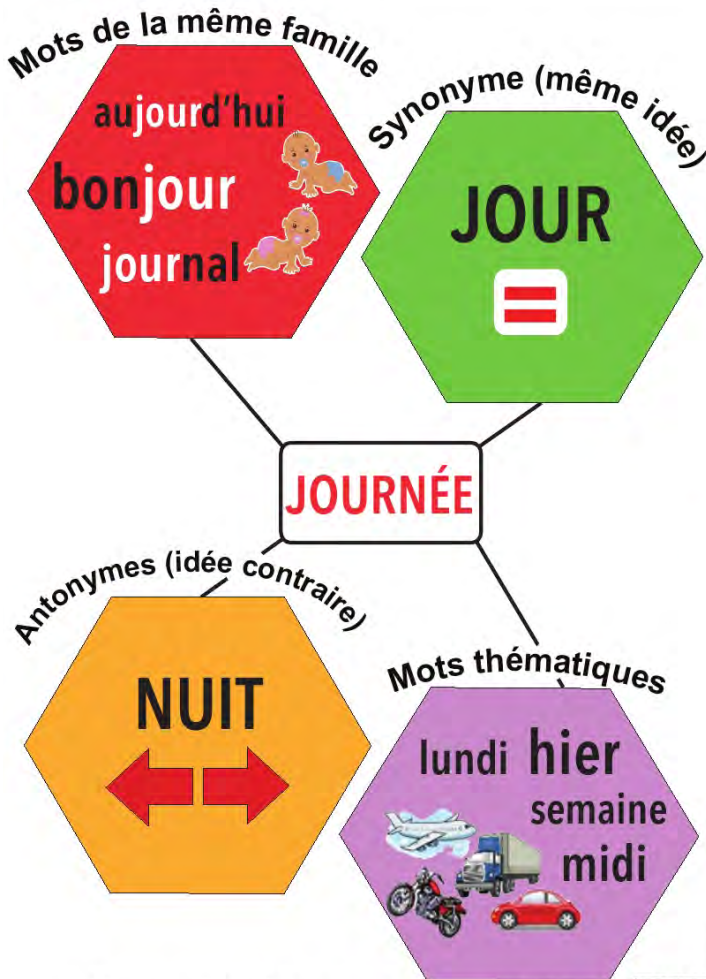
En équipe de deux ou trois, les élèves confrontent leurs perceptions avec l'appui de l'arbre de décisions lexicales (figure 1). L'entraide et la coconstruction des connaissances lexicales sont au cœur de cette étape de la communauté de recherche

lexicale. Ce moment sert aux élèves à verbaliser les stratégies lexicales pour expliquer les relations sémantiques à leurs coéquipiers et pour répondre aux interrogations de leurs pairs. Le dialogue permet aux élèves de comparer, négocier et co-construire leurs connaissances sur le sens des mots. Durant la pratique réflexive, l'enseignante amène les élèves à verbaliser ce qu'ils ont appris ; les difficultés qu'ils ont éprouvées ; les stratégies qu'ils ont utilisées, etc. Cette étape peut se terminer par un échange avec toute la classe lorsque certaines ambiguïtés persistent (<http://crl.recherche.usherbrooke.ca/index.php/etape-5/>).

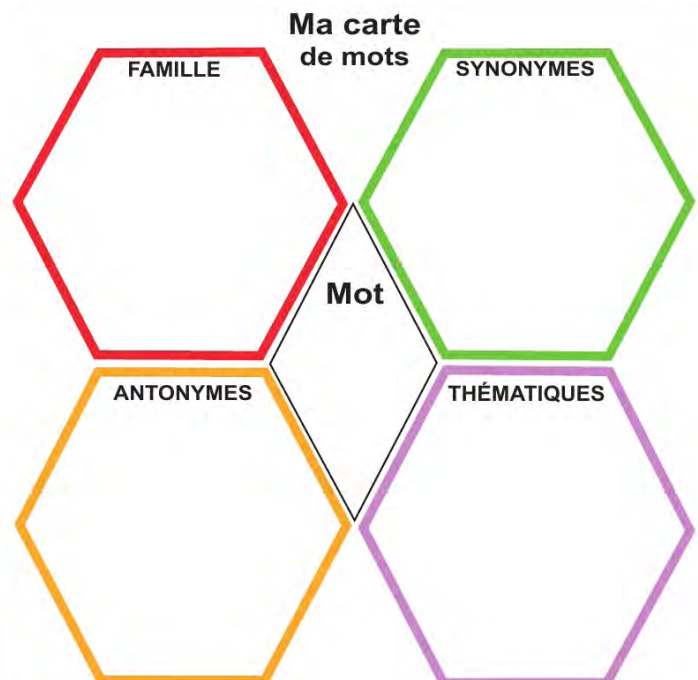
Conclusion

La communauté de recherche lexicale est une démarche dialogique, multimodale et multi sensorielle d'enseignement-apprentissage des relations sémantiques. Le terme « communauté » souligne l'importance de créer une synergie entre les élèves et l'enseignante autour d'un intérêt commun pour le vocabulaire. Au sein de cette communauté d'apprenants, l'intérêt pour le lexique se manifeste par un climat favorable aux échanges et à l'écoute. Le terme « communauté de recherche » renvoie à la valorisation de la curiosité envers les mots, à la découverte de nouveaux mots et à la démarche d'investigation des liens de sens par ou pour les élèves. La recherche lexicale se déroule à toutes les étapes de la démarche

Nom: _____



©Constance Lavoie et Martine Pellerin; projet de recherche Communauté de recherche lexicale



didactique en encourageant les tentatives d'exploration de diverses formulations pour chercher à préciser son vocabulaire, en manifestant de l'ouverture face aux représentations sémantiques des autres élèves, en invitant les élèves à s'entraider dans la recherche de mots et en vérifiant leurs hypothèses sur les liens de sens qu'entretiennent les mots entre eux.

La communauté de recherche lexicale est aussi une démarche novatrice d'enseignement du sens des mots à l'ère numérique, et ceci à travers de multiples modalités sensorielles offertes par les nouvelles technologies numériques et tactiles.

Remerciements

Nous remercions la Commission scolaire de Montréal qui a permis l'établissement d'un partenariat avec les chercheuses afin de permettre aux enseignantes de participer à ce projet de recherche-action collaborative. Ainsi, les enseignantes ont pu s'engager dans un processus d'action, de réflexion et de documentation afin de mieux comprendre leurs actions pédagogiques et continuer à perfectionner leurs pratiques de la communication orale et de l'enseignement du vocabulaire. Nous remercions sincèrement tous les élèves et leurs parents qui nous ont donné la permission de partager les vidéos et de rendre explicite et authentique cette démarche didactique.

Références

- Antil, D. et Charron, A. (2006). Quand la liste de vocabulaire prend tout son sens! *Vivre le Primaire*, 19(4), 12-14.
- Cisco Systems, Inc. (2008). *Multimodal learning through media: What the research says*. Récupéré de <http://www.cisco.com/web/strategy/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf>
- Fisher, C. et Doyon, D. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Lavoie, C. ; Pellerin, M. ; Brel-Cloutier, A. ; Girard, K. (2017). La communauté de recherche lexicale : une démarche dialogique et

multimodale au service de l'enseignement du lexique. *Vivre le primaire*. 30(3): 15-22.

- Lavoie, C. et Pellerin, M. (2018). Interaction with Tablets and Classmates for Vocabulary Learning. Dans, *Conference Proceedings. Innovation in Language Learning 2019*. Bologne, Italie : Filodiritto Editore.
- Lipman, M., Sharp, A. M. et Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. ASCD.
- Mazière, F. (1993). Le mot, unité didactique : une entrée dans la langue par le mot. *Repères*, 8, 29-39.
- Nonnon, E. (2008). Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité. Dans F. Grosman et S. Planee (dir.), *Les apprentissages lexicaux*. PU du Septentrion.
- Mondada, L. et Pekarek-Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the french second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88, 501-518.
- Plane, S and Lafourcade, B. "Pour une approche discursive de l'apprentissage du lexique: les activités définitionnelles", In: E. Calaque and J David. (dir.), "Didactique du lexique: contextes, démarches, supports", Bruxelles, De Boeck, 2004, 52
- Pellerin, M. (2018). Affordances of new mobile technologies: Promoting learner agency, autonomy, and self-regulated learning. *Journal. of Interactive Learning Research* (2018) 29(3), 335-350.
- Pellerin, M. (2017). La pensée médiatisée au service du développement des habiletés de régulation métacognitive chez les élèves. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin, C. Lavoie. (dir.), *L'oral et son enseignement pluralité des contextes linguistiques* (p.221-242). Côte Saint-Luc, Editions Peisaj.
- Sasseville M. et Gagnon M. (2012). *Penser ensemble à l'école, Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec: PUL.
- Van Compernelle, R. (2015). *Interaction and Second Language Development A Vygotskian perspective*. Amsterdam : John Benjamins.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Martine Pellerin est professeure agrégée au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta et vice-doyenne à la recherche et à l'innovation.

Constance Lavoie est professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi en didactique du français au primaire.

Engager les apprenants dans l'autoévaluation de leurs productions écrites : le cas du portfolio d'erreurs

Samira ElAtia et Eva Lemaire,
University of Alberta, Campus Saint-Jean

Résumé

Dans cet article sont examinés la pertinence et l'impact d'une rétroaction ciblée sur la forme linguistique lors d'un cours disciplinaire non linguistique (cours en éducation) ainsi qu'en cours de rédaction avancé, alors que la langue d'instruction, en l'occurrence le français, n'est pas nécessairement la langue première desdits étudiants. Le but de cette étude, longitudinale, est d'évaluer la mise en œuvre d'un portfolio permettant aux étudiants, de manière semi-autonome, de mieux gérer les erreurs qu'ils produisent à l'écrit. Les 62 étudiants ayant pris part à l'étude ont suivi plusieurs étapes depuis l'identification des erreurs, la codification, la correction, le calcul de la fréquence des erreurs produites par type. Ils ont ensuite été amenés à rédiger un texte réflexif. Le portfolio d'erreurs constitue donc un outil pédagogique grâce auquel les étudiants sont encouragés à participer activement au traitement de leurs erreurs, sans que cela n'entrave ni leur motivation ni la transmission des contenus de cours. Les résultats montrent une amélioration substantielle de la correction linguistique des étudiants.

Introduction

Quelle attention prêter, au niveau universitaire et dans les cours à contenu disciplinaire, à la langue qu'utilisent les étudiants dans leurs productions écrites? Dans quelle mesure est-il nécessaire de s'arrêter sur les erreurs de bas niveau langagier¹ (Pendanx, 1998) que les étudiants commettent, en dépit de leur avancement dans leurs études? Que prendre en considération, à plus forte raison quand les cours sont dispensés dans une langue autre que la langue maternelle des étudiants et/ou que la langue d'enseignement représente une langue minoritaire en milieu dominant unilingue?

C'est dans un tel contexte que se déroule l'étude ici présentée. En effet, cette recherche prend pour terrain une institution universitaire francophone de l'Ouest canadien, dans un milieu linguistique majoritairement anglophone. Mais alors que la langue d'instruction est le français et que le corps étudiant parle essentiellement le français comme L2, se pose la question de la qualité de la langue utilisée par les étudiants, dans leurs écrits en particulier,

et d'une « norme académique » à respecter. Cette préoccupation, néanmoins, ne se limite pas à cette seule institution. La qualité de la langue dans les écrits produits par les étudiants au niveau universitaire est de fait au centre d'un débat plus global, que ce soit dans le contexte d'une langue d'enseignement majoritaire ou minoritaire, que ce soit en langue première ou seconde.

En Amérique du nord anglophone, chercheurs et éducateurs s'interrogent quant au niveau de compétence langagière atteint à l'écrit par les étudiants, dans leur propre langue maternelle. La multiplicité des recherches rassemblées sous la bannière de l'« Écrire pour apprendre »—Writing Across the Curriculum—atteste de ce que le développement des compétences d'écriture ne doit plus seulement relever des cours de langue mais relève aussi de la responsabilité des cours disciplinaires :

with growing disappointment about the writing ability of high school graduates, educators are realizing that writing instruction can no longer be confined to the English classroom. (Kelly, 2009, p. 2)

Dans le contexte européen également, Reinhardt et Rosen (2008) soulignent que les étudiants, même spécialistes de langue française, futurs enseignants de français, non-natifs comme natifs, n'atteignent pas nécessairement les compétences à l'écrit qui correspondent à la norme académique attendue.

Cette préoccupation pour la qualité des écrits est également apparente dans les recherches sur l'enseignement en L2 et, tout comme en langue maternelle, les approches pédagogiques préconisent de plus en plus de mettre l'accent sur la forme linguistique, y compris dans des cours à contenus disciplinaires² (Bazerman et coll., 2005 ; ElAtia, 2011).

Ainsi, dans le cadre de notre étude, on cherchera à déterminer dans quelle mesure la mise en place d'un portfolio d'erreurs peut être efficace. Tout au long d'un semestre, les étudiants s'y réfèrent pour analyser les erreurs linguistiques qu'ils ont commises dans leurs devoirs écrits, avant d'y remédier de manière active et semi-autonome. Bien que, comme le soulignent Norris et Ortega (2001), on peut difficilement isoler les facteurs contribuant au développement des performances des étudiants, il est ici question d'évaluer la pertinence d'un outil pédagogique pouvant être utilisé aussi bien en cours de langue qu'en cours de contenu ou cours de discipline non linguistique (DNL), avec un public d'étudiants ayant ou non le français comme langue maternelle.

1 D'après Pendanx (1998), les activités de bas niveau renvoient au lexique, à la morphosyntaxe, à la syntaxe de base, à la phonétique, à la prosodie, au graphisme. Les erreurs et activités langagières de bas niveau portent sur le code linguistique, au niveau de la phrase. Les activités de haut niveau s'attachent à la cohérence textuelle, à l'organisation du discours. Cette distinction correspond à la terminologie anglo-saxonne de « higher » et « lower order concerns ».

2 Connu en anglais sous « focusing on form in content-based courses ».

Le cadre linguistique minoritaire de l'étude

Bien qu'inscrits dans une grande université anglophone de l'Ouest canadien, les étudiants au cœur de cette étude ont choisi de poursuivre leurs études sur le campus francophone. Ce campus fait figure de micromilieu francophone au sein d'un environnement dominant anglophone.

Pour la plupart des étudiants, le français représente avant tout la langue employée en salle de classe et la langue de communication avec le personnel académique et non-académique. Certains étudiants se saisissent de l'environnement offert par le campus pour pratiquer et faire vivre le français en dehors des salles de classe : dans les couloirs, salon des étudiants, résidence universitaire, lors d'événements culturels ou festifs, etc. Qu'ils soient anglo- ou franco-dominants, ils utilisent le français régulièrement, voire quotidiennement avec leurs amis, conjoints et parents. Leur vie sociale s'inscrit en partie dans la vie sociale et culturelle de la « communauté francophone » locale. Pour d'autres, le milieu majoritairement anglophone de l'Alberta semble offrir peu d'opportunités pour une pratique authentique hors classe et leurs interactions en français se limitent à celles qu'ils ont avec le personnel éducatif et administratif au sein du campus.

Le français est, pour les uns, langue de la première socialisation. Pour les autres, il s'agit d'une seconde voire d'une troisième langue. La scolarisation antérieure, intégralement ou partiellement en français, a été reçue en école francophone, en école d'immersion, en école anglophone avec une composante français langue seconde ou encore à l'étranger en contexte francophone minoritaire ou majoritaire, pour ce qui est des étudiants internationaux. La complexité de la réalité sociolinguistique vécue par les étudiants fait ainsi éclater les frontières classiques entre français langue maternelle et français langue seconde. Les compétences langagières des étudiants dans cette institution sont variées et ne peuvent être reliées directement à un type spécifique de profil.

L'établissement d'apprentissage offre dès lors un modèle hybride entre enseignement en milieu francophone minoritaire et enseignement en milieu immersif ; un milieu qui, selon Tarone et Swain (1995), offre peu d'occasions de pratique sociale et informelle de la langue cible, hors interaction formelle en classe avec les professeurs et les pairs.

Pour les étudiants de cette étude, l'apprentissage formel et le perfectionnement du français passent par la participation à quelques cours de français-langue mais ils passent également par les cours disciplinaires dispensés en français. L'objectif principal de cette recherche est d'évaluer la pertinence d'une activité, la tenue d'un portfolio, qui puisse inciter les étudiants à se pencher de manière autonome sur la correction de la langue qu'ils utilisent dans les cours à contenu disciplinaire, et ce avec une intervention minimale de la part de l'enseignant.

Cadre théorique

De la nécessité de conscientiser

Remettant en cause la perspective de Krashen (1982) sur l'apprentissage des langues, les recherches, en particulier de Schmidt (1990) et d'Ellis (2008), mettent en évidence l'importance, dans le processus de développement langagier, du phénomène de « *noticing* » : il s'agit, pour l'apprenant, de prendre conscience des formes linguistiques auxquelles il est exposé, en particulier quand celles-ci se révèlent non conformes à ses attentes et représentations, en l'état de ses savoirs sur la langue. Pour Ellis, l'enseignant se doit clairement d'attirer l'attention sur la forme. En lien notamment avec ces recherches, l'éveil à la conscience linguistique par une focalisation sur la forme semble prendre de plus en plus d'essor et venir en contre d'une vision d'un enseignement des langues uniquement centré sur les aspects communicatifs, et qui délaisserait ou minimiserait toute focalisation sur le code linguistique. Les travaux de Canale et Swain (1980) insistent sur la nécessité d'un équilibre à trouver entre une exposition à la langue, permettant un apprentissage implicite, des activités communicatives et un travail ciblé sur la langue, explicite et métalinguistique. Lyster (2010), en conjonction avec Spada (1997), insiste sur le fait que : « les techniques pédagogiques centrées sur la forme attirent l'attention sur des traits langagiers-cibles que les apprenants n'utiliseraient pas autrement ou même ne remarqueraient pas dans un contexte d'apprentissage orienté sur la communication » (Lyster, 2010, p. 74).

Nussbaum (1999) évoque ainsi un courant *conscience linguistique*, s'exprimant aussi bien dans la littérature nord-américaine qu'européenne, dans divers contextes d'apprentissage : en incitant les apprenants à prendre conscience de l'écart entre la forme fautive produite et la forme attendue, ceux-ci sont mieux à même de développer leurs compétences langagières.

Mais alors que les travaux de Van Hest (1996) indiquent que les locuteurs natifs et les apprenants de langue seconde (L2) de niveau avancé tendent à focaliser leur attention sur les dimensions discursives des textes produits plutôt que sur les erreurs structurales relevant du bas-niveau, l'objet de la présente recherche et de l'intervention didactique ici décrite est d'évaluer dans quelle mesure la production écrite des étudiants en français, natifs francophones ou pas, peut être améliorée par la tenue d'un portfolio, visant à faire prendre conscience des écarts entre les formes fautives produites et les formes considérées comme correctes par l'enseignant.

Rôle du portfolio dans l'amélioration de la langue

Le portfolio peut être défini comme un ensemble de travaux et de matériaux collectés et assemblés par un

étudiant de manière à rendre compte de ses progrès, de ses accomplissements et des activités dans lesquelles il s'est engagé, et ce dans le cadre d'un domaine ou sujet académique particulier.

Pour un portfolio pertinent et complet, la sélection des documents devrait contenir au moins une réflexion de l'étudiant sur son auto-évaluation, des précisions sur les éléments à intégrer au portfolio et, finalement, les critères sur lesquels sera basée l'évaluation du travail (Romova et Andrew, 2011 ; Scott, 2005). Un portfolio peut appartenir à deux catégories : « *process portfolio* » ou « *product portfolio* » (Chau et Cheng, 2010 ; Venn, 2007). Dans le premier cas, l'accent est mis sur les étapes de l'apprentissage et le portfolio illustre la progression de l'étudiant. Dans le deuxième cas, l'étudiant s'attache avant tout à démontrer les compétences et habiletés qu'il a acquises en lien avec la détermination préalable d'objectifs de travail. Ce type de portfolio contient alors des échantillons des meilleurs travaux de l'étudiant et vise donc à illustrer les résultats de l'apprentissage.

Dans le cadre de cette étude, le portfolio a pour objectif de mettre en avant le processus d'apprentissage et l'évolution du nombre d'erreurs au cours du semestre. Il doit aider les étudiants à mieux s'approprier leurs travaux (Little, 2009), en ce sens qu'il leur donne l'opportunité de s'auto-améliorer (Gülbahar et Tinmaz, 2006) par rapport à leur compétence linguistique. Le portfolio doit également permettre de mieux conscientiser/responsabiliser les apprenants quant au processus d'apprentissage dans lequel ils sont impliqués (Abrami et Barrett, 2005). Il repose notamment sur l'implication et sur la mise en avant des choix effectués par l'étudiant pour mener à bien son portfolio : étant flexible et personnalisé, il responsabilise pleinement l'individu¹.

Dans des cours qui ne sont pas des cours de langues en soi mais des cours de DNL, le portfolio semble donc un outil tout à fait pertinent à explorer en ce sens qu'il promeut l'auto-évaluation et l'engagement individuel de l'étudiant et limite donc la rétroaction que le professeur doit apporter quant à la langue utilisée par les étudiants, tout en offrant une structure pour l'apprentissage (Venn, 2007).

Considérations sur la rétroaction

Dans un contexte universitaire, face à la remise d'un devoir écrit, sur quoi doit-on réagir? Et en particulier, pour ce qui nous intéresse dans le cadre de cet article, quelles attentes avoir et demander aux étudiants en termes de correction linguistique? Il n'existe évidemment pas de réponse simple et unique à cette question. Dans la mesure où les étudiants remettent un texte pour lequel ils sont censés avoir eu du temps et divers moyens pour procéder à une

révision linguistique, s'agit-il de se montrer davantage intransigeant, quand bien même la langue utilisée peut-elle être une L2 ou même une langue étrangère? Dans la mesure où les travaux sont remis à l'écrit et recevront une rétroaction différée, les enseignants disposent a priori de temps pour mener à bien une évaluation sur le contenu mais aussi, s'il le souhaite, sur la forme et sur la correction linguistique du devoir.

Pourtant, dans la lignée contemporaine de la didactique la contextualisation et de la complexité (Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2010), il nous semble que ce sont avant tout les représentations propres aux différents acteurs de l'apprentissage et de l'enseignement qu'il s'agit de considérer à l'heure où survient l'évaluation des textes produits. Selon leurs cultures linguistiques, éducatives, professionnelles ou encore disciplinaires, étudiants et enseignants réagiront différemment à ce qu'ils considéreront être admissible ou non en terme de correction langagière, que cela soit à l'oral ou à l'écrit. Hyland et Hyland (2006) insistent sur le rôle important que jouent les « cultural factors, particularly experiences and backgrounds » (p. 6) sur tout le processus de rétroaction. La rétroaction, dans toutes ses formes et avec toutes ses connotations sociales et culturelles, consolide l'apprentissage et l'enseignement (Hyland et Hyland, 2006). Avec l'avancement de la recherche sur la question de la rétroaction dans un contexte L2, on constate de plus en plus que la rétroaction devient un « key element of the students' growing control over composing skills » (Hyland et Hyland, 2006, p. 1). L'apprenant devient actif dans ce processus et démontre un engagement et une réflexion personnels dans ses productions.

Quoi qu'il en soit, afin d'aider les étudiants à prendre conscience de leurs fautes et erreurs², le rôle de la rétroaction apparaît primordial. Si, ces dernières décennies, les études se sont multipliées dans le champ de l'acquisition des langues secondes et si celles-ci ont donné des résultats parfois contradictoires comme recensés par Sheen (2010) et Ferris (2010), les récentes méta-analyses de Russel et Spada (2006), Mackey et Goo (2007), et Lyster et Saito (2010), s'appuyant sur plus d'une cinquantaine de recherches, attestent globalement de l'impact positif de la rétroaction sur l'acquisition d'une seconde langue, et ce pour le développement des compétences orales comme écrites. Ces méta-analyses renforcent notamment la position de Ferris et Roberts (2001), dont les recherches ont montré que les étudiants ne recevant pas de rétroaction sont globalement moins à même de produire un langage correct et d'améliorer leur compétence en production écrite, contrairement à la prise de position de Truscott qui, en 1996, affirmait que toute forme de correction grammaticale était inutile voire contreproductive.

1 En anglais on parle d'un *sense of ownership* accru par le biais du portfolio (Chau et Cheng, 2010 ; Little, 2009).

2 Il existe en didactique des langues une différence de nature entre fautes et erreurs que Marquillo Larruy (2003) définit ci-après : « Les fautes correspondent à des erreurs de type « lapsus » inattention/fatigue que l'élève peut corriger (oubli des marques de pluriel alors que le mécanisme est maîtrisé). En revanche, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement » (p. 120). Dans le cadre de cette recherche, les termes erreurs et fautes seront utilisés indifféremment, comme nous ne cherchons pas à évaluer les raisons d'être des occurrences fautives produites par les étudiants.

Toutefois, comme le souligne Lyster (2010), « plusieurs questions demeurent sans réponse quant à l'efficacité de types précis de rétroaction corrective » (p. 76). Tout comme Bitchner et Cameron (2005), Russel et Spada (2006) insistent de fait sur la « constellation de variables » (p. 156) qui, outre la seule rétroaction donnée par l'enseignant, peut influencer le développement langagier. Les questions « qui », « quoi », « quand », « comment » corriger n'appellent donc toujours pas de réponses univoques.

En termes de développement des compétences linguistiques, une rétroaction ciblée sur le fond est-elle plus efficace qu'une rétroaction ciblée sur la forme ? Ou une combinaison de deux types de rétroaction est-elle optimale ? Comparant différentes études, dont certaines évaluent l'efficacité des rétroactions centrées sur la forme uniquement et d'autres combinent rétroaction sur le fond et sur la forme ; Guénette (2007) ne parvient guère à tirer de conclusion quant à l'efficacité de l'une ou l'autre méthode³.

La manière de donner de la rétroaction interroge également enseignants et chercheurs. En didactique de l'oral comme en didactique de l'écrit, on se demande par exemple si la rétroaction directe, où la forme correcte est immédiatement donnée à l'étudiant, est plus efficace que la rétroaction indirecte, où l'attention de l'apprenant est, d'une manière ou d'une autre, attirée sur la forme fautive. Là encore, la recherche ne semble pas parvenir à un consensus évident. Reformulation⁴, incitation⁵, correction explicite⁶ apparaissent, aux yeux de Lyster (2010), comme autant de stratégies dont l'efficacité, pour l'acquisition de la langue à l'oral, varie en fonction du contexte d'apprentissage et du public d'apprenants ; soit autant de stratégies avec lesquelles jouer en classe. Les recherches portant sur l'acquisition de l'écrit sont, elles aussi, peu concluantes et ne permettent pas de déterminer de manière certaine si un type de rétroaction devrait primer (Chandler 2003 ; Ferris et Roberts 2001 ; Lalande, 1984 ; McGarrell, 2010, 2011). Considération intéressante toutefois : pour Ferris, Chaney, Komura, Roberts et McKee (2000), la rétroaction indirecte permettrait davantage d'éveiller les étudiants à la nécessité d'être précis et consciencieux dans leurs futurs textes quand la rétroaction directe permettrait aux étudiants de s'autocorriger de manière plus exacte. Les mêmes incertitudes règnent quant à savoir qui est le plus à même à proposer de la rétroaction suite à la remise d'un texte. Paulus (1999) constate par exemple que la plupart des modifications que les étudiants font de leur propre initiative sur leurs productions écrites sont des modifications de surface quand la rétroaction des enseignants et des pairs amène à des modifications portant davantage sur le sens transmis par le texte. Signalons enfin une récente étude de Sheen (2010), qui

indique qu'une rétroaction apportée à l'écrit apporterait de meilleurs résultats qu'une rétroaction donnée à l'oral.

Dans la mesure où, en didactique de l'écrit comme en didactique de l'oral, il ne semble pas y avoir nécessairement de consensus sur la manière de donner de la rétroaction, nous avons choisi, en tant que chercheuses et enseignantes, de privilégier avant tout un type de rétroaction amenant à l'autocorrection de sorte que soit engagée l'agentivité (Bandura, 2007) des étudiants par rapport à leur apprentissage et par rapport à la qualité de leurs productions écrites, devoirs après devoirs, dans des cours disciplinaires et non uniquement dans les cours de langue. Nous avons également choisi de donner de la rétroaction à l'écrit, afin que celle-ci soit personnalisée, en lien avec le travail écrit rendu, et afin que chaque étudiant puisse la traiter de manière autonome et au moment qu'il jugera opportun. Or, si l'on s'en réfère aux travaux de Graves (2011), l'occasion, pour les étudiants, d'évaluer la qualité de leur écrit suite à la remise d'un devoir universitaire, n'est pas aussi évidente que l'on pourrait le croire. Les résultats de ses récentes recherches (Graves, 2011) indiquent en effet que, dans le domaine des arts par exemple, seuls 14% des textes remis par les étudiants recevraient une quelconque rétroaction sur la forme de l'écrit comme sur la correction linguistique. Pourtant, Lindgren, Spelman et Sullivan (2008) notamment, recommandent que les rétroactions soient données sur une base continue, de manière à faire pleinement partie du processus d'apprentissage. Ces rétroactions doivent en effet permettre aux apprenants de faire le point sur leurs connaissances et de mesurer progrès et marge de progression (Zamel, 1985). Le risque étant toutefois de décourager les étudiants par trop de commentaires négatifs, il importe, pour Bitchener (2008), de donner certes des rétroactions régulières mais aussi de prendre soin à ce que la forme ne soit pas perçue comme intimidante. Lee (2008) insiste quant à lui sur le fait que les étudiants doivent être bien conscients des raisons d'être de la rétroaction, de manière à ce que leur estime d'eux-mêmes ne soit pas atteinte, puisqu'ils s'engagent dans un processus visant à améliorer leurs compétences.

En didactique du français langue première, Simard et Dufays (2010) insistent eux aussi sur la nécessité d'impliquer les élèves dans le processus d'évaluation formative par le biais de l'auto-évaluation. Dans ce champ disciplinaire, tout comme dans le champ—avant tout anglophone—des writing studies, les chercheurs et praticiens de terrain mettent également en évidence la nécessité de maintenir la motivation et l'engagement des étudiants en évitant les indications exclusivement et systématiquement ciblées sur les erreurs linguistiques

3 Guénette (2007) a pris en compte dans sa méta-analyse les recherches de Lalande (1984), Robb, Ross et Shortreed (1986), Ferris et Roberts (2001), Chandler (2003), Ashwell (2000), Fathman et Whalley (1990), Fazio (2001), Goring-Kepner (1991), Semke (1984) et Sheppard (1992)

4 Répétition de l'énoncé de l'apprenant par l'enseignant, sans toutefois la forme fautive (Lyster et Ranta, 1997).

5 Incitation renvoie, ici, à l'instar de Lyster (2010), aux formes de rétroactions qui n'énoncent pas la forme correcte mais fournissent plutôt des indices pour enjoindre les apprenants à récupérer ces formes de leurs connaissances acquises. L'incitation engage donc l'apprenant dans une négociation de la forme à utiliser dans le contexte d'énonciation.

6 L'enseignant fournit la forme correcte en précisant que l'énoncé de l'apprenant était incorrect.

(Brookhart, 2010 ; Roberge, 2005). Ils insistent de fait sur l'importance, pour l'enseignant, d'opter une posture non pas de simple « correcteur » mais de « lecteur », remplaçant ainsi l'étudiant à la place d'auteur.

C'est à la conjonction de la didactique du français langue maternelle et du français langue seconde/étrangère, en raison du public et des cours ciblés (pratique de la dissertation et cours en éducation), que se situe l'intervention didactique détaillée ci-dessous.

La méthodologie

Description des participants

Pour mieux évaluer la fiabilité et la validité du portfolio d'erreurs, deux groupes étudiants distincts ont été la cible dans cette étude, un groupe principal suivant un cours disciplinaire et un deuxième groupe, assistant à un cours de dissertation.

Le premier groupe (groupe A) est constitué de 53 étudiants suivant un cursus universitaire en sciences de l'éducation au niveau baccalauréat. Cette formation les destine à enseigner en milieu minoritaire, au niveau élémentaire ou secondaire : ces étudiants utiliseront donc le français comme langue d'instruction dans leurs futures pratiques professionnelles et feront figure de modèles pour leurs futurs élèves. Le second groupe (groupe B) est constitué des 9 étudiants inscrits dans un cours de dissertation. Ces étudiants relèvent de profils disciplinaires distincts : étudiants en administration des affaires, en sciences, en arts et langues et en sciences de l'éducation. Dans les deux cas, les étudiants sont captifs puisque les cours sont obligatoires. Les étudiants sont pour la plupart en 3^e année académique.

Sur le plan de leur profil linguistique et scolaire, les groupes sont majoritairement constitués d'étudiants anglophones, environ 70% des participants ayant étudié le français comme L2 en école d'immersion (précoce ou tardive). On compte ensuite des étudiants déclarant le français comme langue maternelle et ayant été scolarisés dans des écoles francophones, soit en milieu minoritaire (Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Colombie-Britannique), soit en milieu majoritaire (Québec, France, Belgique, etc.). De manière marginale, quelques étudiants anglophones de l'échantillon de recherche déclarent avoir appris le français comme langue étrangère ou seconde dans un contexte éducatif autre que celui offert par les écoles d'immersion.

Description du portfolio d'erreurs

Avec l'introduction du portfolio dans les pratiques de classe, une seconde vie est insufflée aux travaux après qu'ils aient été lus, évalués et remis aux étudiants par l'enseignant. Dans les deux groupes, cinq devoirs étaient à remettre tout au long du semestre. Pour ce qui est du cours en éducation, ces travaux consistaient en devoirs de synthèse et/ou de réflexion d'environ deux à trois pages, le sujet étant en lien avec les notions abordées en cours.

L'un de ces devoirs était par exemple une synthèse de lectures faites pour le cours. En ce qui concerne le cours de rédaction avancé, chaque devoir consistait en la mise en application de techniques d'écriture pour la rédaction des différentes parties composant cet exercice d'écriture argumentatif particulier qu'est la dissertation. La longueur de ces travaux était donc variable.

Dans les deux cas néanmoins, la remise des cinq travaux écrits imposait aux étudiants un travail régulier. Une fois chaque travail évalué et remis par les enseignants, les étudiants se devaient de se saisir des différentes composantes du portfolio pour le compléter adéquatement. Ces composantes sont présentées ci-dessous.

La liste des erreurs

Une liste des fautes potentiellement présentes dans les écrits des étudiants a été distribuée en début de semestre. Comme le souligne Porquier (1977) « il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d'AE (analyse d'erreurs)... car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions de production » (p. 35). La liste d'erreurs communiquée aux étudiants (voir Annexe A) n'est donc pas une grille générique mais une liste adaptée au public, proposée à partir d'un écrit réalisé la première semaine des cours, servant d'évaluation diagnostique. Cette grille répertorie des erreurs se situant essentiellement au niveau phrastique (ordre des mots, usage adéquat des prépositions, syntaxe de base, etc.) et infra-phrastique (choix lexicaux, orthographe). Rappelons que l'objectif de cet outil d'apprentissage est en effet de cibler plus précisément les fautes ou erreurs de bas-niveau langagier, que les étudiants ne sont plus supposés commettre dans le cadre d'écrits universitaires, de manière à ce qu'ils puissent les travailler de manière semi-autonome, avec l'aide de leur professeur, du centre d'écriture de l'université, de leurs pairs, etc. Les compétences de haut-niveau langagier (higher order concerns) sont de facto au cœur du travail mené en classe en dissertation, et font l'objet d'une rétroaction différenciée de la part de l'enseignant.

La liste des erreurs a été accompagnée de définitions, permettant aux étudiants de faire un lien entre la terminologie métalinguistique d'une part et les erreurs ou fautes commises dans leurs devoirs d'autre part. Des exemples de chaque type de fautes ont été donnés pour s'assurer de la bonne compréhension des étudiants, et des discussions de groupe engagées. Soulignons à ce stade qu'une même erreur, au vu de la typologie choisie, peut possiblement être identifiée de manière distincte selon les étudiants. Ainsi, un « anglicisme » lexical (utilisation de batterie au sens de pile par exemple) relève d'un écart dans le « choix des mots » mais peut aussi induire un écart « sémantique » entre l'intention et la réalisation langagière. De même, les erreurs de « préposition » relèvent bien souvent d'une interférence de l'anglais sur le français et peuvent aussi bien être classées comme des « anglicismes » syntaxiques.

Cependant, comme le rappelle Marquillo Larruy (2003), on ne peut travailler significativement sur l'erreur qu'en fonction du système de règles intériorisées par le locuteur/scripteur. Demander aux étudiants de classer leurs erreurs en fonction de leur propre représentation de l'erreur commise revient à les engager dans une réflexion quant à l'état de leurs savoirs. Il ne s'agit pas tant ici de développer des compétences métalinguistiques, quoique cet aspect ne soit pas négligeable, que d'amener les étudiants à se construire un portfolio des « données saisissables » (De Pietro et Schneuwly, 2000, p. 471, faisant sens pour eux, et menant donc potentiellement à un apprentissage.

Aussi, est-il essentiel de souligner que la liste des erreurs en question n'a pas été élaborée de manière à analyser de manière exhaustive et finement critériée les compétences langagières effectives des étudiants mais qu'il s'agit bel et bien d'un outil à vocation pédagogique et que le principe est de l'adapter au public cible.

Grille évolutive d'analyse

Les étudiants ont également reçu un exemplaire du tableau d'erreurs (voir Annexe B). Suite à chaque remise de travaux par l'enseignant, qui a préalablement souligné les erreurs/fautes présentes dans les copies, les étudiants ont pour responsabilité d'analyser les erreurs soulignées de manière à les identifier, à les corriger et à les compter (selon le type de faute réalisée). La grille représente ainsi un outil visuel qui permet aux étudiants d'identifier le type de fautes qu'ils commettent le plus fréquemment dans leurs devoirs, de prendre conscience de leurs lacunes ou de leur inattention, et enfin de mesurer leurs progrès au fur et à mesure du semestre.

Exercice de réflexion

À la fin du semestre, les étudiants ont rendu avec leur portfolio d'erreurs une réflexion dans laquelle ils font le bilan de leurs acquis durant le semestre. Les étudiants étaient ainsi invités à autoévaluer leur progression et à rendre compte de leur expérience d'apprentissage à l'aide du portfolio : en évaluer l'efficacité, rendre compte de leurs pratiques, faire part de leur ressenti.

L'implantation du portfolio d'erreurs

Introduit et expliqué lors de la première session de cours, le portfolio d'erreurs demande l'implication des enseignants et des étudiants tout au long du semestre. Pour ce qui est de l'implication de l'enseignant, deux options ont été explorées. Pour le groupe en éducation, l'enseignant a opté pour une lecture double des copies rendues. À la première lecture, l'accent était mis sur le contenu et sur les critères d'évaluation établis pour le cours. À la deuxième lecture, l'enseignant indiquait les fautes liées à la langue. Pour le cours de dissertation, la rétroaction portait tant sur les erreurs/fautes de français-langue (les formes soulignées devant être reprises dans le portfolio) que sur le processus d'écriture et la maîtrise

des normes propres à ce genre discursif (les propositions d'amélioration prenant alors la forme de commentaires sur les copies). À cinq reprises, sur des bases régulières donc, les étudiants de ce cours ont été invités à remettre leur portfolio d'erreurs (accompagné des copies sur lesquelles portait l'analyse). Le professeur pouvait ainsi vérifier que les étudiants analysaient et remédiaient correctement à leurs erreurs et ne restaient jamais dans le doute. Lorsque l'analyse et/ou la proposition de correction se révélait incorrecte(s), les étudiants se voyaient ainsi suggérer de nouvelles pistes (indices métalinguistiques, suggestion de ressources, etc.) pour réévaluer leurs erreurs, avec une rétroaction indirecte donc. En tout temps, les étudiants avaient également la possibilité de consulter l'enseignant pour des questions précises sur la tenue de leur portfolio. Une rétroaction relativement systématique a ainsi été proposée aux étudiants afin d'optimiser l'utilisation du portfolio d'erreurs; ce dont les étudiants demeuraient libres de se saisir ou pas. Pour ce qui est du cours en éducation, les modalités différaient légèrement puisque l'enseignant, après avoir remis les devoirs, encourageait les étudiants à le rencontrer pour des teacher-students conferencing afin de discuter de leurs erreurs et tenter, inductivement, de les analyser/d'y remédier. Un créneau de deux heures par semaine a été établi en début de semestre. Le projet s'inscrivant dans une logique d'autonomisation, les étudiants n'étaient pas obligés de se présenter, mais l'opportunité de le faire leur était bel et bien offerte. Force est de constater qu'en début du semestre, les étudiants s'en sont peu saisis. Néanmoins, à partir du troisième devoir, plus du tiers des étudiants de ce groupe se sont présentés aux séances de conferencing, pour une durée moyenne de 10 à 15 minutes.

Qu'ils aient choisi ou non de se rapprocher de leur enseignant, tous les étudiants avaient quoi qu'il en soit pour responsabilité d'identifier le type d'erreurs réalisé dans leurs écrits en se basant sur la liste d'erreurs distribuée en début du semestre. Il leur fallait ensuite corriger les fautes puis faire le bilan du nombre d'erreurs commis par type de fautes en utilisant le tableau des erreurs. C'est à la fin du semestre que s'ajoutait l'écrit réflexif, invitant les étudiants à penser l'utilisation et la pertinence, pour eux, du portfolio, ainsi qu'à mettre en mots les éventuels progrès réalisés par ce biais. Dans le cadre de ce dernier écrit, les étudiants devaient :

1. faire le bilan du nombre d'erreurs dans les cinq devoirs écrits et expliquer comment ils ont identifié et corrigé les fautes.
2. proposer une réflexion sur le type de fautes le plus répandu dans leurs écrits : quelles en sont les causes ? Comment y remédier à l'avenir?
3. évaluer la pertinence de ce portfolio : est-ce qu'ils l'ont trouvé utile pour améliorer leur écrit ou était-ce pour eux une perte de temps ? Quelles suggestions peuvent-ils donner à l'enseignant pour un meilleur usage de cet outil?

Méthodologie de la recherche

Cette étude, exploratoire, repose sur une méthodologie mixte. À la fin du semestre, les étudiants ont remis l'intégralité de leur portfolio à l'enseignant, avec les documents établis en début de semestre auxquels s'ajoutaient les corrections apportées aux devoirs réalisés tout au long de l'année. En se basant sur les documents des étudiants, les chercheurs ont codifié les données en faisant un bilan de nombre de fautes par type d'erreurs, par devoir, par classe et pour chaque étudiant.

Pour le cours de dissertation, le nombre de fautes fut calculé en pourcentage d'erreurs (nombre d'occurrences fautives identifiées par les étudiants pour 100 mots écrits) dans la mesure où la longueur des devoirs pouvait varier significativement. Ces chiffres rendent donc compte, de façon normalisée, de la fréquence d'erreurs dans les devoirs. Pour le cours en éducation, le calcul s'est basé sur le nombre d'occurrences fautives par devoir, sachant que la longueur moyenne de ceux-ci était stable (environ 325 mots). Les écrits réflexifs ont donné lieu à une analyse thématique de contenu.

La méthodologie ici utilisée emprunte donc à une approche quantitative en ce sens que l'on calcule le nombre de fautes produites par les étudiants tout au long du semestre. Mais l'étude tient également de la recherche qualitative dans la mesure où sont utilisées des données collectées en milieu naturel, avec une analyse inductive de ces données, dans le but de comprendre le point de vue des participants à l'étude (Bogdan et Biklen, 2007). Ce dernier aspect est plus précisément lié à l'analyse de contenu faite à partir des réflexions écrites par les étudiants quant à l'utilisation du portfolio.

Nous avons ainsi souhaité évaluer dans quelle mesure la tenue du portfolio tout au long d'un cours pouvait amener les étudiants à être davantage attentifs à la qualité du français utilisé dans les écrits qu'ils remettent à leur enseignant, indépendamment du contenu et du travail requis dans le cours.

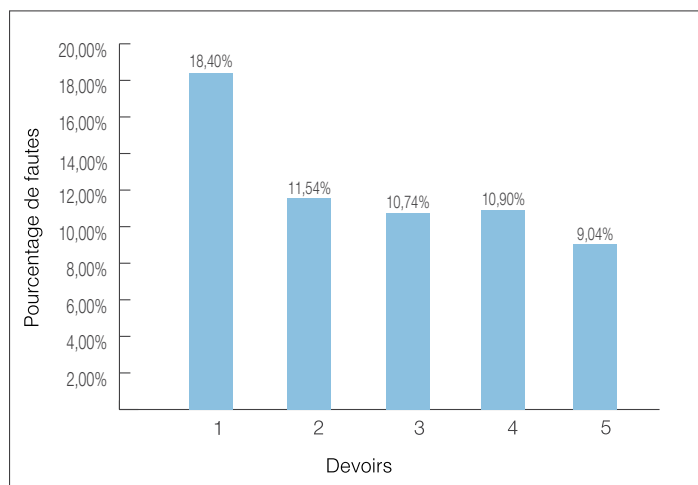


Figure 1. Pourcentage d'erreurs dans les cinq devoirs des étudiants du groupe A

Les résultats de l'étude

L'analyse des grilles remises par les étudiants permet dans un premier temps de mesurer la fréquence et l'évolution des erreurs/fautes par type, par étudiant et pour le groupe-classe. Les figures 1 et 2 permettent de visualiser l'évolution du nombre de fautes suite à chaque devoir : ils indiquent une réduction de plus de 50% des erreurs entre le premier devoir et les quatre devoirs subséquents pour l'ensemble du groupe-classe, dans le cas du cours en éducation aussi bien que dans le cas du cours de dissertation.

On observe, dans les deux cas, que le nombre d'erreurs demeure à peu près constant suite au premier relevé, avec une très légère recrudescence des erreurs dans l'avant-dernier devoir. Les deux cours et les devoirs écrits qui s'y rattachent étant clairement distincts, on peut penser que cette recrudescence n'est pas tant imputable à la réalisation d'un devoir particulier qu'à, possiblement, un relâchement de l'attention des étudiants à ce stade. Par ailleurs, la reproduction de cette étude avec un nombre d'étudiants plus grand pourrait permettre de vérifier si les écarts statistiques apparaissent véritablement importants. Quoiqu'il en soit, il demeure que la réduction du nombre d'erreurs entre le devoir 1, en début de semestre, et le devoir 5, en fin de semestre, apparaît significative pour le groupe A comme pour le groupe B.

On constate une diminution plus importante des erreurs relevées entre le devoir 1 et le devoir 5 dans le cadre du cours de français/dissertation par rapport au cours en éducation : dans le premier cas, le nombre de fautes a été divisé par plus de trois entre le premier et le second devoir, dans le second cas par un peu moins de deux. Pour autant, il est intéressant de souligner qu'on retrouve dans les deux groupes une évolution relativement similaire du type de fautes au long du semestre, ainsi qu'une répartition relativement similaire des fautes par devoirs.

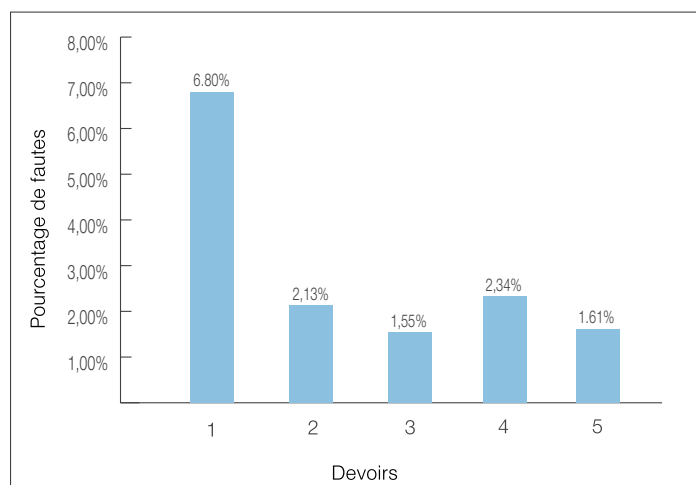


Figure 2. Pourcentage d'erreurs dans les cinq devoirs des étudiants du groupe B

Les figures 3 et 4 ci-dessous représentent le type et la fréquence des erreurs-types survenues sur les cinq devoirs. Pour le groupe A comme pour le groupe B, le type d'erreurs le plus fréquemment identifié par les étudiants est le choix des mots. Pour le groupe A, le deuxième type d'erreurs le plus répandu dans les écrits des étudiants peut être classifié dans deux catégories : des fautes de

sémantique générale où le sens des phrases n'était pas clair et des fautes de structure générale où la structure de la phrase ou du groupe nominal et/ou verbal n'était pas appropriée. Pour le groupe B, les fautes d'accord de différents types (accord du sujet avec le verbe, de l'adjectif avec le nom, du participe passé) constituent un bassin majeur d'erreurs dans les copies des étudiants.

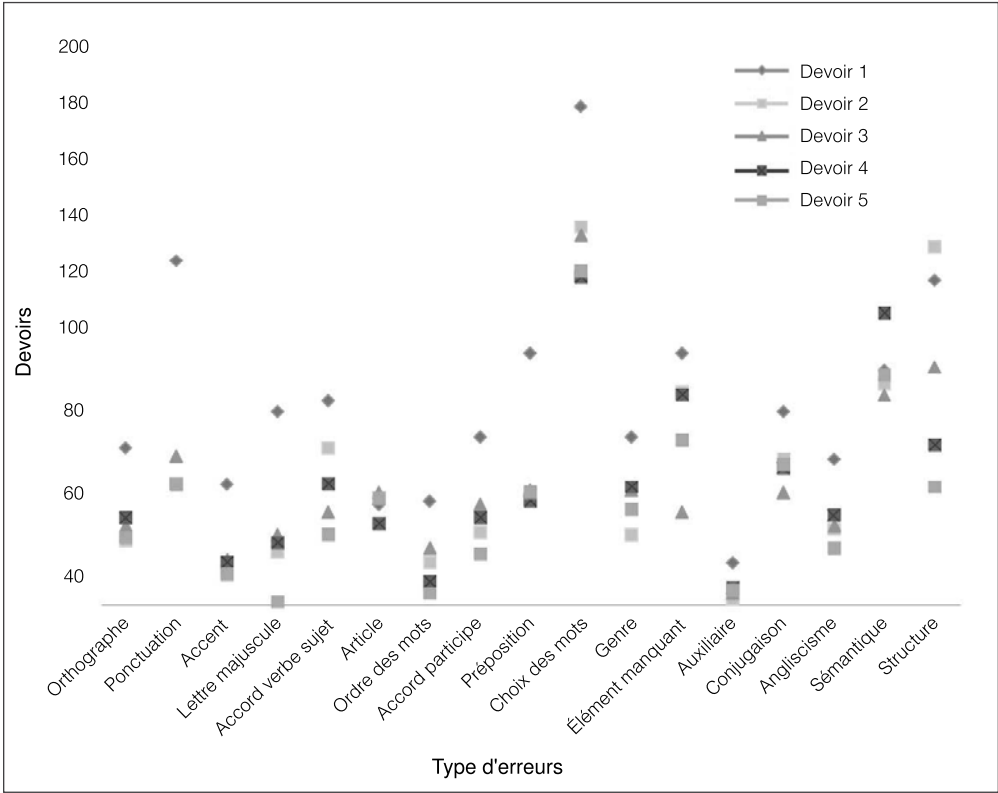


Figure 3. Type et fréquence de chaque erreur survenue dans chaque devoir—Groupe A

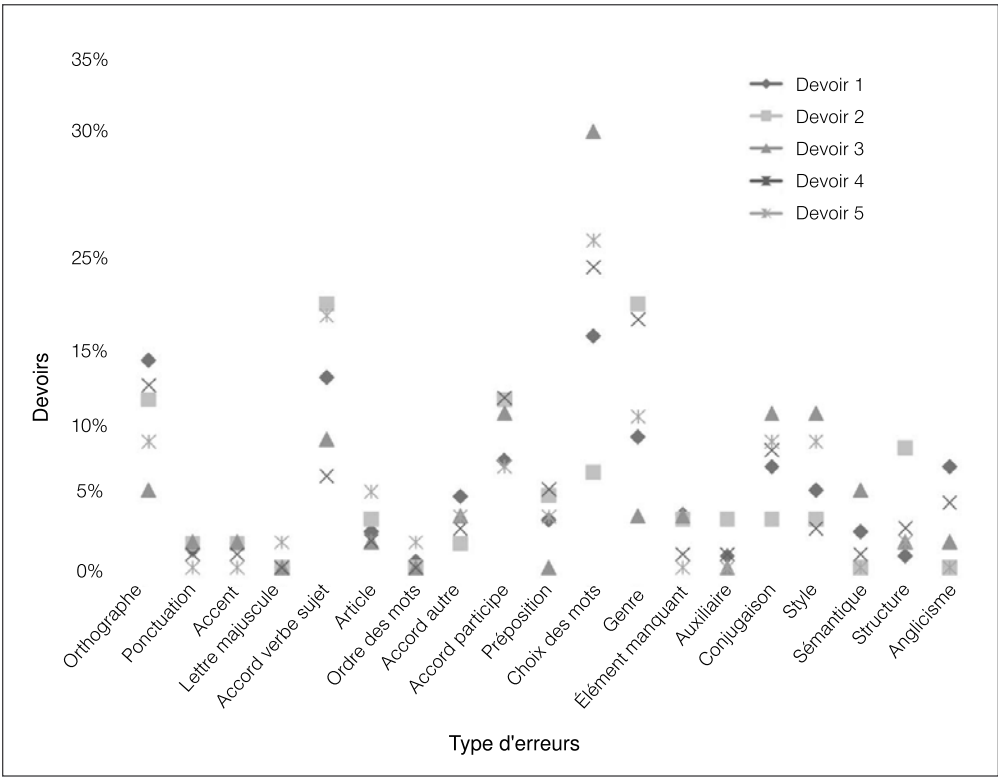


Figure 4. Type et fréquence de chaque erreur survenue dans chaque devoir—Groupe B

Discussion

Le portfolio s'est avéré un outil efficace pour conscientiser les étudiants et les engager dans la correction de leurs erreurs à l'écrit. En effet, les résultats généraux montrent que les étudiants, une fois leur attention attirée vers leurs erreurs, ont pu faire en sorte d'en éviter un bon nombre entre le premier devoir et les devoirs suivants. Le premier relevé de fautes semble causer un « effet-choc », une prise de conscience permettant aux étudiants par la suite de mieux prêter attention aux erreurs de bas-niveau qu'ils commettent. Le fait que, en cours de dissertation, les fautes aient décliné suivant la même progression qu'en cours d'éducation, semble indiquer que le journal d'erreurs ait joué un rôle important dans la progression. Il est possible que la focalisation sur la forme, nécessairement plus grande en cours de dissertation, un cours d'écriture, qu'en cours d'éducation, ait accentué la progression des étudiants. Il n'est sans doute d'ailleurs pas anodin que, pour le groupe B, la plus significative diminution d'occurrences fautives concerne les règles d'accord, notamment du participe passé, quand un travail linguistique ciblé a été mis en place dans la classe, les grilles d'analyse ayant rapidement permis de pointer cette lacune grammaticale chez tous les étudiants du groupe-classe. En cela, les résultats sont conformes aux recherches de Lyster et Ranta (1997) qui, étudiant les élèves issus des écoles d'immersion, insistent sur le potentiel de séquences de cours prenant soin d'attirer l'attention des apprenants sur la forme linguistique ciblée avant d'entamer des exercices de grammaire et autres activités de production et de réexploitation. Dans ce cas, l'attention des étudiants a été attirée quant à la fréquence des accords à réaliser, en particulier des participes passés, dans une situation de communication académique particulière, l'argumentation écrite, d'où une prise de conscience quant à la nécessité de maîtriser et appliquer les règles afférentes pour éviter de multiplier les erreurs. Par ailleurs, on remarque que le portfolio d'erreurs s'est révélé efficace pour remédier à l'ensemble des erreurs types.

En ce qui concerne la nature des erreurs, on ne peut que constater la prégnance des anglicismes identifiés comme tels dans les écrits des étudiants, vivant en milieu majoritairement anglophone. Cette prégnance coïncide les résultats de recherche de Van Weijen, Van den Bergh, Rijlaarsdam et Sanders (2009), qui ont démontré à quel point la langue première peut influencer la production écrite en L2 chez des apprenants de langue. On souligne également que, d'après les études de Lyster et Ranta (1997), les anglicismes sont caractéristiques du « parler immersion » et, fossilisés, ils font partie des traits langagiers les plus difficiles à modifier chez les élèves issus de ce système de scolarisation. La présence d'anglicismes, y compris chez les étudiants natifs, atteste de fait des contacts de langues qui se produisent nécessairement en milieu bilingue. Notons que l'attention des enseignants envers les anglicismes ou emprunts lexicaux est susceptible de différer selon leurs représentations quant aux normes linguistiques à appliquer en contexte plurilingue, au niveau académique, et selon le profil disciplinaire des étudiants concernés (étudiants en lettres et langues, étudiants en éducation, etc.).

Qu'en pensent les étudiants?

À la fin du semestre, les étudiants des deux groupes ont partagé leurs réflexions sur leur utilisation du portfolio d'erreurs, en lien avec leur progression. La majorité des étudiants affirment adhérer à la logique d'autocorrection ainsi mise en place et ont aimé que l'enseignant leur laisse la responsabilité de remédier à leurs erreurs, en soulignant et non pas en donnant d'emblée une correction. La rétroaction indirecte, par lequel l'enseignant attire l'attention sur la forme fautive sans proposer de solution explicite (Lee, 2008; Lyster et Ranta, 1997) a ainsi eu la préférence des étudiants sur la rétroaction directe. Les étudiants ont également aimé avoir une démarche claire et simple à partir de laquelle revoir le texte (analyser les formes soulignées, les corriger, les compter). En cela, les résultats convergent avec ceux de l'étude menée par McGarrell (2011), qui indique que les étudiants sont plus enclins à se corriger suite à de rapides et directives consignes, portant sur la mécanique de la langue, la grammaire et le vocabulaire que suite à des suggestions de révision portant sur les dimensions discursives textuelles.

Les étudiants ont également fait part de leur étonnement après avoir comptabilisé pour la première fois leurs erreurs : en cela l'exercice a bien agi comme un révélateur, notamment pour prendre conscience du nombre de fautes, y compris d'inattention, qui entachent leurs devoirs et dont ils pensent pouvoir se débarrasser facilement par une relecture plus attentive.

Ainsi, parmi les apprentissages réalisés par le biais du portfolio d'erreurs, les étudiants des deux groupes soulignent quasi unanimement la (re)découverte de l'importance de la relecture, qu'ils disent maintenant appliquer plus systématiquement et dans toutes les disciplines, et qui explique, selon eux, l'importante diminution de leurs erreurs suite au premier relevé de fautes. Les étudiants notent également que leur travail de relecture est devenu plus rapide, sachant plus précisément cibler leur attention sur les erreurs qu'ils commettent le plus fréquemment. Plusieurs affirment avoir commencé à procéder à des relectures ciblées avant la remise de leurs devoirs, ce qu'ils ne faisaient pas dans le passé.

Dans les deux groupes, les étudiants affirment également que la tenue du journal d'erreurs, qui repose sur une logique de (semi) autonomie, les a incités à revoir certaines règles de grammaire et d'orthographe qu'ils n'auraient pas révisées sinon.

En termes de motivation, le groupe A et le groupe B semblent ne pas avoir réagi de manière identique face au portfolio d'erreurs, sachant que, dans les deux cas, la tenue du portfolio était posée comme faisant partie intégrante du cours, mais que seul le groupe A était gratifié de points supplémentaires pour tenir ledit portfolio.

Le fait que les chercheuses aient été à la fois les enseignantes dans ces cours peut avoir amené un biais, mais notons que, parmi les 53 étudiants du groupe A,

seuls deux étudiants ont déclaré ne pas avoir apprécié l'usage du portfolio. Ces derniers n'ont pas aimé le fait de devoir « faire plus de travail » une fois leurs devoirs rendus : ils ont d'ailleurs refusé d'identifier leurs fautes et de les corriger. Ces étudiants estimaient qu'il n'était pas pertinent de recevoir de commentaires quant à leur correction linguistique quand le cours était avant tout un cours disciplinaire, devant transmettre des contenus en sciences de l'éducation. Parmi le groupe B, les réactions des étudiants apparaissent plus mitigées quant à l'utilisation du portfolio d'erreurs. Plusieurs soulignent que, bien qu'ils aient remarqué leurs progrès, la motivation à améliorer leurs compétences ne suffisait pas face à une activité parfois jugée chronophage et répétitive. Le fait que la tenue du portfolio n'ait pas été notée en cours de dissertation a clairement eu tendance à rendre ce ressenti plus prégnant que pour le groupe d'étudiants en éducation, ce qui met en évidence l'importance de la récompense par la note, y compris avec des jeunes adultes en formation générale.

Conformément aux conclusions de Hyland et Hyland (2001), il apparaît que les étudiants se sont saisis diversement de la rétroaction, ici donnée via le portfolio d'erreurs, même si de manière globale l'exercice a été apprécié et a amené à des améliorations significatives en termes de correction linguistique.

Conclusion

Le but de cette étude exploratoire était d'améliorer la qualité de la langue écrite des étudiants dans deux cours universitaires différents, en utilisant un portfolio. Il s'agissait de voir si les étudiants prendraient l'initiative de corriger les fautes repérées dans leurs productions écrites, dans la mesure où une structure leur aurait été donnée (identifier, corriger, comptabiliser). Suite à cette première phase d'expérimentation du portfolio d'erreurs, les résultats obtenus dans le cours en éducation et dans le cours de dissertation nous encouragent à poursuivre des études plus approfondies.

Afin d'augmenter la motivation des étudiants, la motivation intrinsèque n'apparaissant pas comme moteur en soi, il est envisagé de systématiser l'attribution d'une note pour la tenue du portfolio.

Par ailleurs, le portfolio pourrait être introduit avec une étape supplémentaire, à savoir la remise d'une deuxième version pour chaque devoir remis et analysé. Si l'on peut s'attendre à des réticences face à l'introduction d'une telle étape pouvant être perçue comme chronophage, cela permettrait néanmoins de mieux faire apparaître l'écriture comme processus complexe, depuis la recherche documentaire, l'élaboration d'un plan, la rédaction d'un ou plusieurs jets jusqu'aux dernières révisions/relectures. À cet égard, si le ciblage des fautes de bas-niveau langagier a permis d'obtenir des améliorations significatives en la matière, dans quelle mesure le portfolio gagnerait-il ou perdrait-il au contraire de son efficacité en s'étoffant et

embrassant également un travail sur les compétences de haut-niveau langagier ?

La mise en place d'une collaboration renforcée entre enseignants, étudiants et centre de monitorat entre pairs et/ou centre d'écriture pourrait également être envisagée. Un tel espace d'éducation non formelle pourrait venir en appui des cours et offrir un espace-temps supplémentaire pour permettre aux étudiants de discuter les erreurs linguistiques relevées dans leur portfolio, et ajouter ainsi une dimension collaborative au travail d'auto-évaluation. ElAtia et Berman (2008) remarquent que le temps que les étudiants consacrent à travailler entre pairs sur la structure de la langue, hors classe, est fructueux : les étudiants sont motivés à profiter des services de monitorat offerts, ce qui permet par ailleurs aux enseignants de consacrer moins de temps à la remédiation des erreurs linguistiques de base pendant la classe. Les recherches de Lemaire et Wilson (2011) indiquent en outre que les étudiants se prêtant au monitorat entre pairs, collaborant avec les moniteurs formés du centre d'écriture de l'université, gagnent en confiance et affirment améliorer significativement leurs écrits, non seulement sur le plan des erreurs de bas-niveau langagier, visé par la tenue du portfolio, mais aussi sur le plan des opérations relevant du haut-niveau langagier ; une dimension qui pourrait être introduite dans une version étoffée du portfolio.

Suite aux résultats positifs obtenus, une recherche sur un échantillon plus large devra être menée, dans d'autres cours de rédaction comme dans les cours de DNL, des cours de sciences ou d'économie par exemple. Un échantillonnage plus large permettra de confirmer si les écarts dans l'évolution par type de fautes sont significatifs et de déterminer si le portfolio permet d'intervenir de façon privilégiée sur tel ou tel type de fautes. La mise en place d'une collaboration accrue avec des espaces tels que les centres d'écriture/de monitorat entre pairs pourrait également fournir de nouvelles données quant à la capacité des étudiants à s'auto/hétéro-corriger et à améliorer leurs compétences par ce biais.

Par ailleurs, on constate que la réduction du nombre d'erreurs commises par les étudiants-cibles s'est manifestée dès le deuxième devoir, suite au premier relevé dans la grille d'analyse, et qu'une stagnation (effet plateau) est ensuite apparue. Dans quelle mesure l'« effet-choc » obtenu suite au premier relevé serait-il suffisant pour que les étudiants se soucient davantage de se relire et de remédier aux erreurs les plus fréquemment commises ? Ou le maintien de l'attention tout au long du semestre est-il essentiel pour obtenir des effets à long terme ? Dans une prochaine recherche, on se proposera de réduire le nombre de devoirs pour lesquels l'usage du portfolio est requis et d'évaluer ainsi l'impact de cet outil d'apprentissage selon sa fréquence d'utilisation. Des post-tests pourraient également être ajoutés au protocole afin d'évaluer à long terme l'impact du portfolio d'erreurs, tout comme pourrait l'être la mise en place de groupes-témoins.

Références

- Abrami, P. C. et Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), 1-15.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9, 227-257.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. et Garufis, J. (2005).
- Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, IN : Parlor Press.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bitchener, J., Young, S. et Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191- 205.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Blanchet, P., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris, France : Éditions des archives contemporaines.
- Bogdan, R. C et Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston, MA : Pearson
- Brookhart, S. (2010). *La rétroaction efficace*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 2, 267-296.
- Chau, J. et Cheng, G. (2010). Towards understanding the potential of e-portfolios for independent learning : A qualitative study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(7), 932-950.
- De Pietro, J.-F. et Schneuwly, P. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/apprentissage est-il une « macro-séquence » potentiellement acquisitionnelle ? *Études de linguistique appliquée*, 120, 461-474.
- ElAtia, S. (2011). Enhancing foreign language writing in content-based courses. *Journal of Theory and Practice in Education*, 7(2), 192-206.
- ElAtia, S. et Berman, R. (2008). Classroom time as a factor in instruction of English for academic purposes. Dans Z. Ibrahim et S. Makhoul (dirs.), *Linguistics in an age of globalization* (131-145). Cairo, Egypt : AUC Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Fathman, A. et Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. Dans B. Kroll (dir.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-190). Cambridge, UK : Cambridge University Press
- Fazio, L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority- and majority-language students. *Journal of Second Language Writing*, 10, 235-249.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-201.
- Ferris, D. et Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Ferris, D., Chaney, S., Komura, K., Roberts, B. et McKee, B. (2000). *Perspectives, problems, and practices in treating written error*. Colloque présenté au International TESOL Convention, Vancouver, Canada.
- Goring-Kepner, C. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills. *The Modern Language Journal*, 75, 305-313.
- Graves, R. (2011). *What assignments do university professors ask students to write ?* Communication présentée lors de la conférence annuelle de l'Association canadienne de rédaction, Université du Nouveau-Brunswick, Fredericton, Canada.
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53.
- Gülbahar, Y. et Tinmaz, H. (2006). Implementing project-based learning and e-portfolio assessment in an undergraduate course. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 309-327.
- Hyland, F. et Hyland, K. (2001). Sugaring the pill praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, 185-212.
- Hyland, F. et Hyland, K. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Kelly, M. (2009). *Writing across the curriculum: The importance of integrating writing in all subjects*. Récupéré de : <http://712educators.about.com/cs/writingresources/a/writing.htm>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Lalande, J. (1984). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Lee, H. (2008). Learner agency and identity in second language writing. *International Journal of Applied Linguistics*, 156, 109-128.
- Lemaire, E. et Wilson, S. (2011). *Le centre de monitorat entre pairs comme espace de (ré)appropriation de l'écriture*. Communication présentée lors de la conférence annuelle de l'Association canadienne de rédaction, Université du Nouveau- Brunswick, Fredericton, Canada.
- Lindgren, E., Spelman Miller, K. et Sullivan K. (2008). Development of fluency and revision in L1 and L2 writing in Swedish high school years eight and nine. *International Journal of Applied Linguistics*, 156, 133-151.
- Little, D. (2009). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182.
- Lyster, R. (2010). Enseignement centré sur la forme et acquisition du genre grammatical en français L2. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13, 73-94.
- Lyster, R. et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R. et Saito, K. (2010). Oral feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Mackay, A. et Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. Dans A. Mackey (dir.), *Conversational interaction in second language acquisition. A series of empirical studies* (pp. 407-457). Oxford, UK : Oxford University Press.
- Marquillo Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris, France : Clé international.
- McGarrell, H. M. (2010). Native and non-native English speaking student teachers engage in peer feedback. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 71-90.
- McGarrell, H. M. (2011). *ESL students' revisions as a mirror of writing teacher commentary*. Communication présentée lors de la conférence annuelle de l'Association canadienne de rédaction, Université du Nouveau-Brunswick, Fredericton, Canada.
- Nussbaum, L. (1999). Émergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 134, 35-50.
- Norris, L. et Ortega, M. (2001). Does type of instruction make a difference? Substantive finding for a meta-analytic review. Dans

- R. Ellis (dir.), *Form-focused instruction and second Language Learning* (pp. 157-213). Chichester, UK: John Wiley & sons Ltd.
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, France : Hachette.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée*, 21, 81-97.
- Robb, T., Ross, S. et Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-91.
- Roberge, J. (2005). *Corriger les textes de vos élèves, précisions et stratégies*. Montréal, Canada : Chenelière Education.
- Reinhardt, C. et Rosen, E. (2008). M2 = C2 ? Le CECR, un outil pour penser la place du français dans la construction universitaire européenne. *Synergies Europe*, 3, 101- 112.
- Romova, Z. et Andrew, M. (2011). Teaching and assessing academic writing via the portfolio: Benefits for learners of English as an additional language. *Assessing Writing*, 16, 111-122.
- Russel, J. et Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition: A meta-analysis of the research. Dans J. Norris et L. Ortega (dirs.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133-164). Amsterdam, Netherlands : Benjamins.
- Semke, H. (1984). The effect of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Scott, T. (2005). Creating the subject of portfolios: Reflective writing and the conveyance of institutional prerogatives. *Written Communication*, 22(1), 3-35.
- Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 2
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103-110.
- Simard, C. et Dufays, J.-C. (2010). Didactique du français langue première. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Spada, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 29, 73-87.
- Tarone, E. et Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 79(2), 166-177.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Van Hest, E. (1996). *Self-repair in L1 and L2 Production*. Tilburg, Pays-Bas: Tilburg University Press.
- Van Weijen, D., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. et Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18(4), 235-250.
- Venn, J. J. (2007). *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79-101.

Annexe A : Liste des erreurs

Orthographe	Problèmes avec l'orthographe d'un mot
Ponctuation	Mauvais choix ou manque de ponctuation
Accent	Mauvais choix ou manque d'accent
Lettre majuscule	Usage erroné de la majuscule ou de la minuscule
Accord verbe sujet	Accord du verbe avec son sujet est erroné
Article	Le choix de l'article n'est pas approprié. Manque d'article quand c'est nécessaire
Ordre des mots	La place des mots n'est pas bonne.
Accord participe	Le participe ne s'accorde pas bien avec le sujet/ou le COD
Préposition	Choix, manque, ou usage excessif d'une préposition
Choix des mots	Choix du vocabulaire
Genre	Erreur entre le féminin et le masculin
Élément manquant	Quelque chose manque à la phrase.
Auxiliaire	Fautes entre les verbes conjugués avec avoir et être
Conjugaison	Mauvaise conjugaison et choix du temps approprié
Anglicisme	Usage des mots ou structures anglaises. Faux amis
Sémantique	L'idée de la phrase n'est pas claire.
Structure	La structure de la phrase n'est pas correcte.

Annexe B : Tableau des erreurs

	Devoir 1	Devoir 2	Devoir 3	Devoir 4	Devoir 5
Orthographe					
Ponctuation					
Accent					
Lettre majuscule					
Accord verbe sujet					
Article					
Ordre des mots					
Accord participe					
Préposition					
Choix des mots					
Genre					
Élément manquant					
Auxiliaire					
Conjugaison					
Anglicisme					
Sémantique					
Structure					

Le leadership transformationnel : perspective des enseignants

Mireille Pompilus

Résumé

Ce projet de recherche porte sur le leadership transformationnel, un style qui a fait l'objet de plusieurs études approfondies au cours des dernières années et qui a prouvé son efficacité dans le milieu éducatif. Des corrélations seront établies entre ce type de leadership et la *Norme de qualité pour le leadership scolaire (NQLS)* du ministère de l'Éducation de l'Alberta. Le point de vue d'enseignants albertains est sollicité pour déterminer les qualités associées au leadership transformationnel liées à la *NQLS* qu'ils valorisent le plus. Les réponses des enseignants seront ensuite analysées et classées.

Mots-clés : Leadership transformationnel, *Norme de qualité pour le leadership scolaire (NQLS)*, Éducation

Introduction et problématique

Depuis 1997, la pratique professionnelle des enseignants de l'Alberta est régie par la *Norme de qualité pour l'enseignement (NQE)*, qui guide la pratique de ceux-ci en leur indiquant les compétences qu'ils doivent démontrer dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions (Alberta Education, 2018). Récemment, le ministère de l'Éducation a révisé et mis la *NQE* à jour pour y refléter des changements dans le milieu éducatif. Ce document officiel est important puisqu'il force les enseignants à rendre des comptes au ministère de l'Éducation par l'entremise d'évaluations.

Par contre, il a fallu presque 20 ans pour qu'un document semblable destiné aux directions d'école et aux leaders d'autorité scolaire voie le jour.

En effet, la *Norme de qualité pour le leadership scolaire (NQLS)*, est un document ayant fait l'objet d'un arrêté ministériel qui exige que les directions d'école et leaders d'autorité scolaire eux aussi se justifient auprès du gouvernement (Alberta Education, 2018). Cette norme définit les qualités ainsi que les comportements que doivent adopter les directions d'école et leaders d'autorité scolaire

des écoles de l'Alberta à partir du 1^{er} septembre 2019. Elle s'applique à toutes les directions d'école et directions adjointes, directions générales adjointes, ainsi qu'à tous les leaders d'autorité scolaire (« leader d'autorité scolaire » désigne un membre du personnel du bureau central, autre que la direction générale et la sous-direction générale tenu, en raison du poste de leadership qu'il occupe, de détenir un brevet d'enseignement de l'Alberta).

Le gouvernement explique « en établissant des exigences uniformes pour tous les enseignants, directions d'écoles, leaders d'autorité scolaire et directions générales de l'Alberta, les normes contribuent à soutenir l'excellence de l'enseignement et du leadership dans les écoles de l'Alberta » (Alberta Education, 2018).

Malgré qu'il n'y ait pas eu de déclarations formelles établissant un lien entre ce nouveau document et la satisfaction concernant le leadership dans la province, on en vient à se demander s'il y a un lien de causalité. En effet, lorsque l'on se penche sur le sondage annuel réalisé auprès des parents, enseignants et membres des conseils scolaires, on remarque que les résultats ne sont pas toujours satisfaisants. Le rapport sur l'éducation albertaine montre une fluctuation de la satisfaction de la communauté scolaire, quant à la certitude que le leadership en éducation soutient et facilite efficacement l'enseignement et l'apprentissage. Ce rapport est publié annuellement et il présente un bilan de l'état de l'éducation dans la province

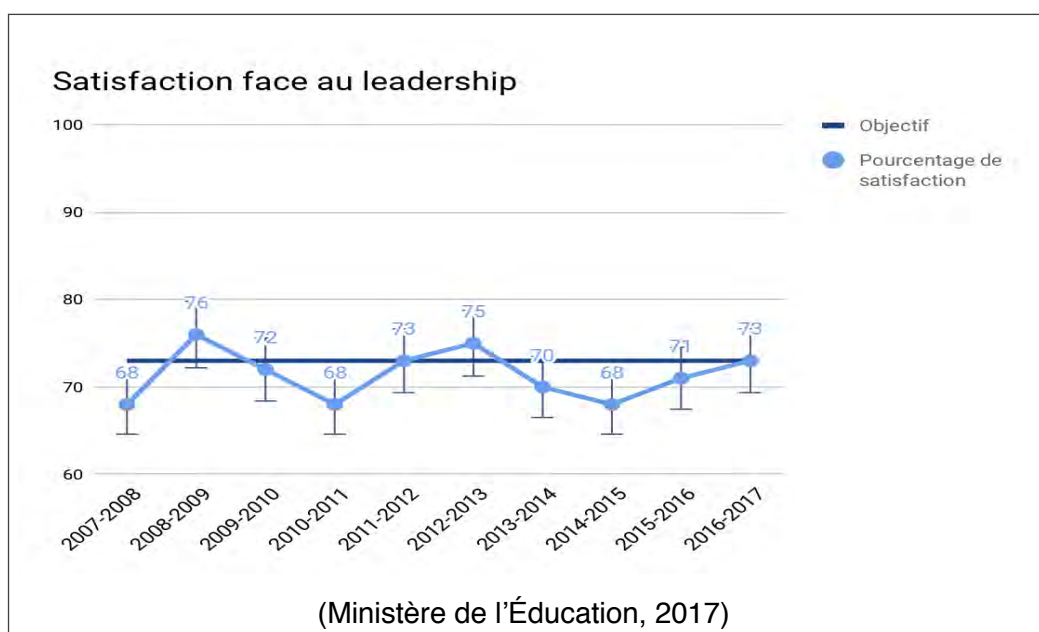


Tableau 1.1

de l'Alberta. Les sondeurs posent diverses questions aux membres de la communauté scolaire et publient les réponses. La question qui leur est posée demande de déterminer si le leadership en éducation à tous les niveaux (école, juridiction et gouvernement provincial, combinés) soutient et facilite efficacement l'enseignement et l'apprentissage. Année après année, ces résultats varient. D'ailleurs, à quelques reprises au cours des dix dernières années, la satisfaction concernant le leadership n'atteint même pas l'objectif fixé par le gouvernement soit 72 % (Ministère de l'Éducation, 2016).

Le tableau précédent montre que durant les dix dernières années, le pourcentage de satisfaction n'a surpassé l'objectif du Ministère que deux fois. Notons aussi, qu'à six reprises, l'objectif n'a pas été atteint du tout. Cela mène donc à la conclusion que des réformes en matière de leadership sont nécessaires afin d'augmenter cette statistique et d'assurer des résultats plus constants. Ceci étant dit, il est clair qu'une emphase particulière est portée sur les compétences professionnelles que devraient posséder un leader dans les écoles de l'Alberta, avec l'arrivée de la *Norme de qualité pour le leadership scolaire (NQLS)*.

Le style de leadership d'un directeur d'école est primordial pour développer des écoles efficaces et améliorer les résultats des élèves (Blase et Kirby, 1992 ; Marzano, Waters, et McNulty, 2005). Il est donc essentiel de s'intéresser au point de vue des administrés eux-mêmes : les enseignants, étant donné leur grande influence sur le système de l'éducation. En effet, les enseignants prennent des décisions pour leurs élèves quotidiennement et ils ont une grande incidence sur le succès ou l'échec d'une école.

L'un des styles les plus populaires est le leadership transformationnel qui a été mentionné comme étant un style favorisé par les enseignants, et ayant le plus de succès dans le milieu éducationnel (Hauserman & Stick, 2013). D'ailleurs, plusieurs études ont établi des corrélations entre le leadership transformationnel et le sentiment d'efficacité et de satisfaction des enseignants (Hooper & Bernhardt, 2016); (Marzano, Waters, McNulty, 2005); (Morin & Dussault, 1999). Ces sentiments positifs sont entre autres engendrés par le fait que le dirigeant transformationnel implémente intentionnellement un climat qui favorise des interactions qui soutiennent les valeurs fondamentales individuelles et collectives d'un groupe. Celles-ci peuvent conséquemment être mises à profit pour favoriser l'apprentissage (Nolan & Richards, 2014). Aussi, ce type de leader facilite des communautés d'apprentissage inclusives tout en modélisant et en renforçant des normes qui engendrent la confiance, le respect, la collégialité et l'éthique, dans un climat de sécurité et de bienveillance (Hooper & Bernhardt, 2016). De surcroît, les leaders transformationnels sont efficaces car ils mettent l'accent sur la promotion de meilleurs résultats des élèves en ayant également recours au leadership pédagogique (Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996). La popularité du leadership transformationnel pourrait également

être due à l'accent mis sur la motivation intrinsèque et le développement des adeptes, ce qui correspond aux besoins des groupes de travail d'aujourd'hui qui souhaitent être inspirés et responsabilisés afin de réussir (Northouse, 2001). Ainsi donc, puisque le leadership transformationnel a été prouvée comme étant bénéfique par plusieurs recherches, et qu'un besoin de réformes en matières de leadership scolaire en Alberta a été établi, la question centrale de cette recherche est donc la suivante : **Quelles sont les qualités associées au leadership transformationnel les plus valorisées par les enseignants?** À cet égard, l'objectif principal de cette recherche est de classer les catégories du leadership transformationnel du plus important au moins important selon la perspective des enseignants de l'Alberta. Les conclusions tirées ont le potentiel de donner des outils spécifiques aux directions d'école et aux leaders d'autorité scolaire, afin de les diriger vers un type de leadership qui pourrait les aider à atteindre leurs objectifs en tant que dirigeant. Concrètement, cette recherche se propose de faire des recommandations aux leaders pour aligner leur pratique avec les diverses caractéristiques du leadership transformationnel relevées dans la *Norme de qualité pour le leadership scolaire (NQLS)*.

Composantes du leadership transformationnel

Le leadership transformationnel découle de la théorie de James Burns. En 1978 qui expliquait que les leaders sont soit de type transactionnel ou transformationnel. Un leader transactionnel en est un dont les décisions sont guidées par la mentalité que ses interactions avec ses subordonnés sont des transactions dans lesquelles il y a échange. Autrement dit, il récompense la productivité et refuse d'accorder certains privilèges dans le cas contraire. Le leader transformationnel quant à lui aide ses subordonnés à atteindre leurs buts et à surpasser les attentes. Il se comporte de manière à obtenir des résultats optimaux en utilisant l'une ou plusieurs des quatre composantes essentielles du leadership transformationnel. (Bass & Riggio, 2006)

L'influence idéalisée

La première composante est l'influence idéalisée. Cela signifie que le directeur d'école se comporte lui-même de manière exemplaire. Il est un modèle et inspire en démontrant un haut niveau de conduite éthique et morale. Le personnel de l'école admire et respecte le leader transformationnel car ce dernier fait preuve de constance dans sa manière d'être et de prendre des décisions en étant juste et en évitant d'agir arbitrairement (Bass & Riggio, 2006). Pour gagner ce respect, le dirigeant tient compte des besoins des autres et les priorise, parfois même au détriment de ses propres besoins. Il évite d'utiliser le pouvoir pour son profit personnel, mais l'utilise uniquement lorsque cela est nécessaire (Bass & Avolio).

La motivation inspirante

La deuxième composante est la motivation inspirante. Les leaders transformationnels font preuve de motivation inspirante lorsque ces derniers expriment clairement leur vision et leurs objectifs, démontrent leur engagement envers la vision et motivent les autres à partager des objectifs communs. Les aspects visionnaires du leadership transformationnel sont alors soutenus par des compétences en communication élevées qui rendent la vision du directeur compréhensible, précise et engageante. Ainsi, le leader pousse les enseignants à se surpasser en ayant des attentes élevées, en communiquant son optimisme quant aux objectifs de l'école et en donnant un sens concret aux tâches qu'il demande aux enseignants d'accomplir. Le climat qui règne alors en est un où les enseignants sont disposés à investir plus d'effort dans l'exercice de leurs fonctions puisqu'ils croient en leur propres habiletés et en leurs capacités de contribuer au succès de l'école (Bass & Bass, 2008).

La stimulation intellectuelle

La troisième est la stimulation intellectuelle. Les dirigeants encouragent la créativité et trouvent de nouvelles façons de faire les choses. Ils sollicitent activement leurs idées et opinions. Le leader encourage les enseignants à réexaminer certaines de leurs hypothèses à propos de leur travail et de tenter de trouver des alternatives à la façon dont ils enseignent, dans le but de prendre des risques sur le plan pédagogique et de laisser libre cours à leur créativité. Les directeurs font preuve de stimulation intellectuelle lorsqu'ils nourrissent et développent la capacité des enseignants à développer leur pensée critique, tout en évitant de les critiquer publiquement si leurs idées diffèrent des leurs (Bass & Avolio, 1994). Pour un tel leader, apprendre des autres est une valeur et il voit les situations imprévues comme étant des occasions d'apprendre (Bass & Bass, 2008).

La considération individualisée

La quatrième composante est la considération individualisée. Un directeur transformationnel qui démontre des composantes de considération individualisée en est un qui sait précisément ce qui motive chacun des membres de son équipe individuellement (Pawar, 2004). Celui-ci est attentif aux idées des autres et cultive non seulement sa propre façon de penser, mais aussi celle d'autrui. Le dirigeant crée un climat favorable où les enseignants sentent que leurs besoins professionnels sont reconnus et leurs différences individuelles sont respectées. Le comportement du directeur indique qu'il respecte les autres et porte une attention particulière à leurs sentiments (Bass & Bass, 2008). La considération individualisée est l'inclusion de chacun des membres du personnel dans le processus de transformation d'une organisation. Cela engendre donc le développement des enseignants par le biais de l'encadrement et du mentorat. En somme, il s'agit pour le leader de démontrer une grande préoccupation pour

ses partisans, de les traiter comme étant des individus et d'apprendre à bien les connaître en écoutant à la fois leurs préoccupations et leurs idées (Nolan & Richards, 2014).

Lien entre la Norme de qualité pour le leadership scolaire (NQLS) et le leadership transformationnel

Le leadership transformationnel est le style de leadership privilégié dans plusieurs milieux organisationnels, incluant l'éducation, car il produit des résultats supérieurs aux attentes (Bass, 1985 ; Burns, 1978). Dans le cas de l'Alberta, il est clair que les attentes face au leadership sont étroitement liées au leadership transformationnel, puisque plusieurs descripteurs des Normes de qualité pour le leadership scolaire (NQLS) sont associables aux quatre composantes du leadership transformationnel. Effectivement, des 58 descripteurs contenus dans le document, 23 peuvent être associés directement au leadership transformationnel. Autrement dit, 40% de la NQLS telle que décrite par le ministère de l'Éducation de l'Alberta est étroitement liée aux caractéristiques du leadership transformationnel.

Méthodologie

Un questionnaire a été utilisé pour solliciter le point de vue des enseignants œuvrant en Alberta. Le but du questionnaire était de déterminer quelles étaient les caractéristiques associées au leadership transformationnel qu'ils valorisaient le plus. Les quatre composantes du leadership transformationnel : l'influence idéalisée, la motivation inspirante, la stimulation intellectuelle et la considération individualisée ont servi de base au questionnaire. Afin de le garder simple et court, uniquement trois questions ont été formulées par catégorie, soit 12 questions en tout. Néanmoins, au moment d'analyser les résultats, une des questions reliées à la motivation inspirante a été supprimée. En effet, la grande majorité des répondants avaient omis d'y répondre. Les répondants devaient déterminer l'importance de chaque caractéristique associée au leadership transformationnel décrite dans le questionnaire. Pour cela, ils devaient utiliser une échelle de Likert de 1 à 5 où 1 signifiait que cette caractéristique avait peu d'importance et 5 qu'elle était très importante. Toutes les questions ont été posées de façon aléatoire, et bien que les participants savaient que les questions portaient sur le leadership transformationnel, à aucun moment, les quatre catégories ont été mentionnées. Pour encourager les enseignants à répondre au questionnaire, il a été annoncé sur le réseau social Facebook dans des groupes réservés aux enseignants albertains. La seule condition de participation était de détenir un brevet d'enseignement de l'Alberta. Afin de permettre une analyse concise des données, seuls les 100 premiers répondants ont pu accéder au questionnaire. Puis, les réponses ont été acheminées au chercheur de manière anonyme, afin qu'il ne puisse en aucun cas identifier les participants. L'analyse a été effectuée au moyen de la

fonction « analyse » de « Google Forms » et les résultats se présentent sous forme de graphiques.

Analyse des données

Les données recueillies révèlent que les trois questions portant sur la considération individuelle ont obtenu le plus de 5 (très important). La question ayant reçu le moins de 5 portait sur la stimulation intellectuelle. Les tableaux qui suivent présentent les chiffres attribués à chacune des compétences décrites dans le questionnaire par les enseignants. Les réponses ont été séparées en quatre catégories selon les quatre caractéristiques du leadership transformationnel.

Conclusion

Cette étude révèle qu'en général les enseignants valorisent les qualités associées à la considération individualisée puisque les trois questions reliées à cette catégorie ont obtenu le plus de 5. Voici un résumé des réponses reçues.

1. (IC) 88 % des répondants pensent qu'il est très important qu'une des priorités du directeur soit le bien-être du personnel.
2. (IC) 84% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur soit à l'écoute de leurs besoins et de leurs préoccupations.
3. (IC) 79% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur les soutienne et soit empathique.
4. (II) 72% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur incarne les qualités qu'ils attendent de leur personnel.
5. (II) 66% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur mette en pratique ce qu'il prêche s'il veut gagner le respect des enseignants.
6. (IM) 57 % des répondants pensent qu'il est très important que le directeur soit optimiste, confiant et enthousiaste en ce qui concerne le futur de l'école.
7. (II) 56% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur soit un mentor et serve de modèle.
8. (IS) 52% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur encourage les enseignants à faire preuve d'innovation et de créativité, et qu'il accueille leurs idées avec plaisir.
9. (IS) 46% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur encourage la créativité et la prise de risques pédagogiques.
10. (IM) 44 % des répondants pensent qu'il est très important que le directeur ait une vision inspirante qui favorise l'amélioration continue.
11. (IS) 38 % des répondants pensent qu'il est très important que le directeur reconnaisse le travail de chacun et la diversité.

L'étude est cependant limitée par plusieurs facteurs. Tout d'abord, la taille de l'échantillon est peu représentative de la population des enseignants de l'Alberta. Aussi étant donné qu'il s'agissait de répondre à un questionnaire en ligne, il n'a pas été possible de saisir pleinement le facteur émotionnel des répondants, et de vérifier si les répondants étaient véritablement des enseignants.

Il serait pertinent d'examiner le point de vue des administrateurs eux-mêmes au sujet de la nouvelle *Norme de qualité du leadership scolaire* afin de savoir ce qu'ils pensent des qualités indispensables requises par le Ministère afin de répondre aux exigences de la *NQLS*.

Bibliographie

- Alberta Education. (2018). Overview of the Leadership Quality Standard. Consulté sur le site web d'Alberta Education: <https://education.alberta.ca/normes/norme-de-qualite%C3%A9-pour-le-leadership-scolaire/?searchMode=3>
- Alberta Government. (2018). Education Stakeholder Provincial Satisfaction Survey. Consulté sur le site web d'Alberta Education: https://www.alberta.ca/education-stakeholder-provincial-satisfaction-surveys.aspx?utm_source=redirector
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. (2015). Does leadership matter? Examining the Relationship Among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083099.pdf>.
- Antonakis, J & House, R. (2013), Addendum: A Re-Analysis of the Full-Range Leadership Theory – The Way Forward, in Bruce J. Avolio, Francis J. Yammarino (ed.) *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead 10th Anniversary Edition (Monographs in Leadership and Management, Volume 5)* Emerald Group Publishing Limited, pp.35 - 37. <https://doi.org/10.1108/S1479-357120130000005006>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. 4th ed., Free Press hardcover ed. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. 2nd ed. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blase, J., & Kirby, P. (1992). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Burns, J. MacGregor. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. & St-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, (18), 63–76. <https://doi.org/10.7202/1005350ar>.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44. <https://journals-sagepub.com/login.ezproxy.library.ualberta.ca/doi/pdf/10.1177/0013161X96032001002>
- Hallinger, & P. Heck, R., (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds.). *Handbook of research on educational administration* (2nd ed.) (pp.141–162). San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Hauserman, C., & Stick, S. (2013). The Leadership Teachers Want from Principals: Transformational. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 36(3), 184-203.
- Hooper, M. A., & Bernhardt, V. L. (2016). *Creating capacity for learning and equity in schools : instructional, adaptive, and transformational leadership*. <https://ebookcentral.proquest.com>.
- Labelle, J. & Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Éducation et francophonie*, 46 (1), 179–206. <https://doi.org/10.7202/1047142ar>.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–19.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effect: A replication. *School Leadership and Management*, 20(4), 415–434.
- Leithwood K., Tomlinson D., Genge M. (1996) Transformational School Leadership. In: Leithwood K., Chapman J., Corson D., Hallinger P., Hart A. (eds) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer International Handbooks of Education, vol 1. Springer, Dordrecht.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). School leadership that works: From research to results. *Alexandria, VA: Association of Curriculum and Development*.
- Ministry of Education (2016). Results Analysis. Education annual report. <https://education.alberta.ca/media/3615900/results-analysis.pdf>
- Morin, R. & Dussault, M. (1999). Leadership de la direction et sentiment d'auto efficacité des enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(3), 373–392. <https://doi.org/10.7202/1016976ar>.
- Noland, A., & Richards, K. (2014) The Relationship among Transformational Teaching and Student Motivation and Learning. *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 14, No.3, 2014, 5-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060434.pdf>
- Northouse, P.G. (2001). *Leadership Theory and Practice*, second edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Parker, E. (2018) Transformational Leadership. In: Farazmand A. (eds) *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*. Springer, Cham https://link-springer-com.login.ezproxy.library.ualberta.ca/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-31816-5_1343-1.pdf
- Pawar, B. S. (2004). *Transformational leadership research: issues and implications*. [Bradford, England]: Emerald Group Pub. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ualberta/reader.action?docID=289897>
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. 3e éd. Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103-110.
- Simard, C. et Dufays, J.-C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Spada, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 29, 73-87.
- Tarone, E. et Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 79(2), 166-177.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Van Hest, E. (1996). *Self-repair in L1 and L2 Production*. Tilburg, Pays-Bas: Tilburg University Press.
- Van Weijen, D., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. et Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18(4), 235-250.
- Venn, J. J. (2007). *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79-101.

Retrouvez Le coffre aux trésors en ligne à <http://cf.teachers.ab.ca/Pages/Home.aspx>

Afin de respecter le bon usage et d'éviter toute caractérisation sexuelle, le neutre est employé dans cette publication, comme il convient en français, pour désigner fonctions et collectivités.



Droits d'auteur © 2019, 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