

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Conception d'un outil d'aide à l'analyse des pratiques
en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial

par

Stéphane Lajeunesse

Essai présenté à la faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial

Novembre 2010

© Stéphane Lajeunesse, 2010

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Maîtrise en enseignement au collégial

Conception d'un outil d'aide à l'analyse des pratiques
en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial

par

Stéphane Lajeunesse

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Lise St-Pierre

Directrice d'essai

Lynn Thomas

Évaluatrice de l'essai

SOMMAIRE

Dans cette recherche, nous nous concentrons sur l'analyse des pratiques d'enseignement en anglais langue seconde au collégial. Tout au long de sa carrière, l'enseignante ou l'enseignant expérimenté a développé un répertoire de pratiques qui lui convient. Or, le contexte d'exercice de sa profession est évolutif et complexe. Pour diverses raisons, les groupes sont moins homogènes qu'auparavant et plusieurs éléments ont maintenant un impact important sur sa tâche. Il importe donc d'être en mesure de porter un regard sur la pertinence de ses pratiques afin de tenir compte de cette réalité et ainsi apporter des modifications à son répertoire de pratiques.

Les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant en situation d'enseignement sont en fait le reflet d'un savoir en action qu'elle ou qu'il a développé pendant sa carrière. Ce savoir, à bien des égards, s'est construit de manière intuitive en lien avec des principes inhérents à l'enseignement de l'anglais langue seconde que l'enseignante ou l'enseignant considèrent importants. Cependant, celle-ci ou celui-ci ne peut clairement expliquer ou justifier de façon appropriée les raisons qui motivent ses décisions en classe. En outre, il lui faut aussi juger de l'adéquation de ses pratiques. En fonction de la réalité mentionnée ci-haut, il devient essentiel pour l'enseignante ou l'enseignant de prendre conscience de ces raisons et d'apporter des ajustements à ses pratiques, lorsque nécessaires. Toutefois, l'enseignante ou l'enseignant expérimenté dispose de peu d'outils appropriés pour porter un regard sur la pertinence de ses pratiques et s'assurer de leur efficacité. Les outils qui existent ne s'adressent pas à elle ou à lui et ne sont pas adaptés à ses besoins. La présente recherche vise, par conséquent, à concevoir un outil, sous la forme d'une grille d'analyse, qui permettra à l'enseignante ou à l'enseignant d'anglais langue seconde expérimenté de porter un regard critique sur ses pratiques et qui sera adapté à ses besoins.

La conception d'un tel outil favorisera chez l'enseignante ou l'enseignant expérimenté une meilleure prise de conscience de son savoir en action et une capacité à expliquer les raisons motivant ses décisions en situation d'enseignement en les situant par rapport à des principes reconnus. Ultimement, cette capacité aura un impact sur ses interventions et sur les apprentissages réalisés par les étudiantes et les étudiants.

La recension des écrits pertinents pour l'objectif visé nous a permis de découvrir que les principes inhérents à l'enseignement de l'anglais langue seconde sont de même nature que les principes pédagogiques en enseignement en général. Par ailleurs, ces principes, qu'ils soient issus de théories de l'apprentissage, de l'enseignement ou de l'expérience de l'enseignante ou de l'enseignant, guident les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant. Nous avons également constaté qu'une pratique efficace est une pratique qui est cohérente avec ces principes pédagogiques. Partant de ces découvertes, nous avons retenu les principes et les pratiques présents autant chez les auteurs de la recherche en pédagogie en général que chez les auteurs de la recherche en enseignement de l'anglais langue seconde afin d'élaborer le cadre de référence de cette recherche. Les principes et les pratiques se rapportant à l'expérience de l'enseignant chercheur, l'interpellant de manière significative, ont également été considérés pour élaborer le cadre de référence. Un dernier élément à considérer dans l'élaboration du cadre de référence est la démarche d'analyse réflexive, car elle permet une prise de conscience, chez l'enseignante ou l'enseignant, de ses pratiques. Étant donné l'ampleur du présent projet, nous n'avons considéré que les principes de base de cette démarche puisqu'ils conviennent parfaitement à l'objectif visé par cette recherche.

Les éléments issus du cadre de référence ont servi de base pour la conception de la grille d'analyse des pratiques. Ce projet s'inscrit néanmoins dans une recherche de type développement et la production de matériel pédagogique ne peut se faire sans l'implication d'intervenants experts dans le domaine de

l'enseignement de l'anglais langue seconde. À cet effet, l'enseignant chercheur s'est assuré la participation de collègues de son collège afin de valider la pertinence des pratiques et des principes, la cohérence des pratiques avec les principes, l'adaptabilité des principes et finalement les critères portant sur la facture globale du prototype de la grille d'analyse des pratiques. La richesse des réponses obtenues à l'étape de validation a contribué à améliorer la grille d'analyse des pratiques et l'enseignant chercheur a tenté, dans la mesure du possible et en respectant l'essence du cadre de référence, de considérer les nombreuses suggestions des personnes participantes.

La grille d'analyse des pratiques devrait habiliter l'enseignante ou l'enseignant plus expérimenté à porter un regard critique sur ses pratiques en situation d'enseignement et à juger de leur efficacité. L'utilisation d'une telle grille pourrait également l'amener à développer une posture réflexive plus permanente.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	12
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE	14
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	14
1.1 L'étudiante ou l'étudiant du collégial inscrit dans les cours d'anglais	15
1.2 Les pratiques d'une enseignante ou d'un enseignant d'anglais langue seconde au collégial	16
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	18
2.1 Des pratiques évolutives	19
2.2 Difficultés d'évaluer l'efficacité des pratiques	20
2.3 Nécessité d'analyser ses pratiques	21
3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI.....	23
DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE	24
1. PRINCIPES ET PRATIQUES EN ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE	24
1.1 Le concept des pratiques	25
1.2 Les pratiques efficaces	26
1.3 Principes et pratiques retenus pour cette recherche	27
1.3.1 Motivation.....	31
1.3.2 Évaluation formative.....	34
1.3.3 Transfert des apprentissages	36
1.3.4 Connaissances antérieures.....	40
1.3.5 Organisation cognitive des connaissances	43
1.3.6 Stratégies d'apprentissage.....	47
1.3.7 Respect des différences individuelles	52
1.3.8 L'interaction.....	55
1.4 L'analyse des pratiques	60
2. SYNTHÈSE DU CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ..	63
TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE	66
1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	66
2. DÉROULEMENT ET ÉCHÉANCIER	68
2.1 Conception d'un prototype de la grille d'analyse des pratiques	68

2.2	Validation du prototype.....	69
2.3	Amélioration de la grille d'analyse des pratiques	70
3.	LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS.....	71
4.	TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	72
5.	MÉTHODE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES	74
6.	L'ASPECT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	75
7.	MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ	76

QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

1.	LES DONNÉES RELATIVES AUX PRATIQUES	79
1.1	La motivation	79
1.1.1	La pertinence des pratiques en lien avec la motivation	80
1.1.2	La cohérence des pratiques en lien avec la motivation.....	81
1.1.3	Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants.....	81
1.2	L'évaluation formative.....	83
1.2.1	La pertinence des pratiques en lien avec l'évaluation formative	83
1.2.2	La cohérence des pratiques en lien avec l'évaluation formative	84
1.2.3	Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants	84
1.3	Le transfert des apprentissages.....	87
1.3.1	La pertinence des pratiques en lien avec le transfert des apprentissage.....	88
1.3.2	La cohérence des pratiques en lien avec le transfert des apprentissage.....	89
1.3.3	Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants	89
1.4	Les connaissances antérieures.....	90
1.4.1	La pertinence des pratiques en lien avec les connaissances antérieures	91
1.4.2	La cohérence des pratiques en lien avec le principe des connaissances antérieures.....	92
1.4.3	Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants	92
1.5	L'organisation des connaissances	94
1.5.1	La pertinence des pratiques en lien avec l'organisation des connaissances	95
1.5.2	La cohérence des pratiques en lien avec l'organisation des connaissances	96

1.5.3	Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants	96
1.6	Les stratégies cognitives et métacognitives	97
1.6.1	La pertinence des pratiques en lien avec les stratégies cognitives et métacognitives.....	98
1.6.2	La cohérence des pratiques en lien avec les stratégies cognitives et métacognitives.....	99
1.6.3	Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants	99
1.7	Le respect des différences individuelles	101
1.7.1	La pertinence des pratiques en lien avec les différences individuelles	103
1.7.2	La cohérence des pratiques en lien avec les différences individuelles	103
1.7.3	Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants	104
1.8	Les interactions en classe	107
1.8.1	La pertinence des pratiques en lien avec l'interaction	109
1.8.2	La cohérence des pratiques en lien avec l'interaction en classe	110
1.8.3	Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants	111
2.	LES DONNÉES RELATIVES AUX PRINCIPES	114
2.1	La pertinence des principes	115
2.2	L'adaptabilité des principes	115
2.3	Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants sur les principes	115
3.	LES DONNÉES RELATIVES AU PROTOTYPE DE LA GRILLE D'ANALYSE DES PRATIQUES	116
3.1	Présentation visuelle.....	117
3.2	Pertinence de l'outil	117
3.3	Utilité pour l'enseignante ou l'enseignant expérimenté.....	118
3.4	Utilisation de l'outil à n'importe lequel moment de la session.....	119
3.5	Utilisation de l'outil après chaque cours	119
3.6	Facilité d'utilisation de l'outil.....	120
3.7	Adaptabilité de l'outil	120
3.8	Contribution à l'enseignement	121
3.9	Commentaires additionnels.....	121
	CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION GÉNÉRALE.....	125
1.	LE NIVEAU D'ANGLAIS.....	125
2.	LA MOYENNE DES COTES OBTENUES POUR LES PRATIQUES	127

3. LES AVANTAGES DE L'OUTIL	129
4. LES MODIFICATIONS À APPORTER.....	130
4.1 Les pratiques identifiées.....	130
4.2 Les principes	133
4.3 Le prototype	133
CONCLUSION	135
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	142
ANNEXE A – Prototype de la grille d'analyse des pratiques (extrait)	149
ANNEXE B – Questionnaire de validation du prototype de la grille d'analyse des pratiques	151
ANNEXE C – Grilles d'analyse des données qualitatives	176
ANNEXE D – Modifications à la grille des pratiques.....	178
ANNEXE E – Lettre d'invitation à participer au projet de recherche	182
ANNEXE F – Formulaire de consentement	185

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Quelques principes et exemples de pratiques retenus pour cette recherche	30
Tableau 2	Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec la motivation.....	80
Tableau 3	Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec l'évaluation formative	83
Tableau 4	Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec le transfert des apprentissages	88
Tableau 5	Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec les connaissances antérieures	91
Tableau 6	Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec l'organisation des connaissances	95
Tableau 7	Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec les stratégies cognitives et métacognitives	98
Tableau 8	Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec le respect des différences individuelles.....	102
Tableau 9	Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec l'interaction.....	108
Tableau 10	Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les principes	114
Tableau 11	Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour le prototype	116
Tableau 12	Moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec les principes	127

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier plusieurs personnes dont la contribution a rendu possible la réalisation de ce projet de recherche.

Nous avons grandement apprécié l'apport de Mme Lise St-Pierre, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses conseils éclairés, son expertise, ses encouragements et sa grande disponibilité ont été des plus précieux dans la réalisation de ce projet.

Nous voudrions également remercier les collègues qui ont généreusement accepté de participer à la validation de la grille d'analyse des pratiques et à l'entrevue. Leur contribution a été extrêmement utile.

Nous nous devons aussi de souligner la contribution de mesdames Isabelle Lorrain, bibliothécaire à la bibliothèque Roger-Maltais de l'université de Sherbrooke et Isabelle Laplante, bibliothécaire au Centre de documentation collégiale (CDC).

Finalement, un merci tout spécial à ma famille qui a su m'encourager tout au long de cette aventure.

INTRODUCTION

Le contexte professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant d'anglais langue seconde au collégial présente des caractéristiques auxquelles une attention particulière doit être portée. En effet, ce contexte, que ce soit en regard de l'hétérogénéité du groupe ou de la tâche professionnelle, influence directement les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant en situation d'enseignement, c'est-à-dire ses pratiques d'enseignement. En fait, cette recherche a pour base la pertinence de jeter un regard sur ces pratiques afin de s'assurer de leur efficacité. Elle se concentre sur la conception d'un outil pour porter ce regard. Aux fins de ce travail, le terme « pratiques » signifiera les gestes, interventions, paroles visant à stimuler un apprentissage significatif tout en favorisant un climat d'apprentissage stimulant où l'étudiant se sentira en confiance et sera motivé à apprendre et à s'investir.

Le premier chapitre aborde les éléments de la problématique de cette recherche. Nous traitons tout d'abord de la réalité de l'anglais au collégial en ce qui a trait à la clientèle étudiante et aux pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant d'anglais langue seconde. Par la suite, nous abordons les pratiques efficaces en fonction du problème qu'elles posent pour l'enseignante ou l'enseignant dans sa salle de classe. La dernière section précise l'objectif général poursuivi par cette recherche.

Le second chapitre examine les concepts essentiels du cadre de référence en lien avec l'objectif général. Nous portons notre attention sur les pratiques enseignantes, les caractéristiques des pratiques efficaces, les principes pédagogiques inhérents à ces pratiques efficaces et l'analyse des pratiques. Nous terminons en présentant les objectifs spécifiques de cette recherche.

Le troisième chapitre traite du cadre méthodologique et expose les principaux choix privilégiés par le chercheur en ce qui concerne l'approche méthodologique, le déroulement et l'échéancier de la recherche, le choix des participantes et des

participants, les techniques et instruments de collecte de données, la méthode de traitement et d'analyse de données, l'aspect éthique et finalement les moyens pris pour assurer la scientificité de la recherche.

Le quatrième chapitre se rapporte à la présentation et à l'interprétation des résultats obtenus. Ces résultats proviennent de la validation effectuée par des collègues qui se sont prononcés sur la pertinence des principes et des pratiques retenus pour cette recherche, la cohérence des pratiques avec les principes, l'adaptabilité des principes et finalement les critères portant sur la facture globale du prototype de la grille d'analyse des pratiques (utilité, pertinence, facilité d'utilisation, etc.).

Le cinquième et avant-dernier chapitre présente les éléments qui sont significatifs pour l'élaboration finale de la grille d'analyse des pratiques.

La conclusion résume les éléments essentiels de ce projet et attire l'attention sur les limites de la recherche, ses retombées et les perspectives de recherches futures en lien avec les pratiques efficaces en anglais langue seconde au collégial.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Le chapitre qui suit traite des principaux éléments constituant la problématique de la présente recherche. Le contexte professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant d'anglais langue seconde au collégial est complexe. Dans ce cadre de travail exigeant, ce dernier doit régulièrement porter un regard réflexif sur la pertinence de ses pratiques dans le but d'en assurer l'efficacité. Nous concentrons tout d'abord notre attention sur ce contexte dans lequel se situe la recherche puis nous traitons des aspects faisant partie de la problématique. Nous terminons ce chapitre en précisant l'objectif général de l'essai.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Que ce soit dans un programme préuniversitaire ou technique, les étudiantes et les étudiants du collégial doivent, afin d'obtenir leur diplôme, réussir un certain nombre de cours de la formation spécifique et de la formation générale. Les cours de la formation spécifique sont les cours relatifs au programme d'études choisi, qu'il soit un programme préuniversitaire ou un programme d'études techniques. Les cours de la formation générale se divisent en trois blocs : la formation commune à tous les programmes d'études, la formation propre au programme d'études choisi et la formation complémentaire. Les cours d'anglais font partie de la formation générale commune et propre. Dans le cas qui nous préoccupe, les étudiantes et les étudiants s'inscrivent à un cours faisant partie de la formation générale commune et à un cours de la formation générale propre. Ce sont deux cours obligatoires de quarante-cinq heures chacun. La section qui suit dresse un bref portrait de l'étudiante ou de l'étudiant du collégial inscrit dans ces cours d'anglais. Nous continuons ensuite en situant les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant d'anglais au collégial.

1.1 L'étudiante ou l'étudiant du collégial inscrit dans les cours d'anglais

L'étudiante ou l'étudiant qui se présente dans la salle de classe en anglais au collégial arrive avec un certain bagage de connaissances, d'habiletés, d'intérêts et de motivation. Elle ou il excelle au niveau de la compréhension de texte ou possède des habiletés au niveau de l'expression orale. Une ou un autre éprouve des difficultés au niveau de la compréhension auditive. Plusieurs étudiantes ou étudiants possèdent un vocabulaire important ou un potentiel évident à utiliser les technologies de l'information, etc.

Bref, les étudiantes et les étudiants ne présentent pas tous les mêmes acquis, que ce soit en terme de compétences ou d'aptitudes, ni les mêmes besoins et intérêts et ce, en dépit du test de classement en anglais¹ qui vise à regrouper les étudiantes et les étudiants de manière homogène dans différents niveaux correspondant à leurs besoins. Plusieurs facteurs expliquent cette réalité. Il y a les voyages, les échanges, l'utilisation d'internet ou de consoles de jeux, les programmes enrichis d'anglais au secondaire, etc. En fait, ces facteurs sont hors du contrôle des enseignantes ou des enseignants du cégep.

Par ailleurs, les étudiantes et les étudiants ont, règle générale, entre deux et trois ans pour compléter leur formation et n'ont pas tous la même séquence de cours. Par exemple, une étudiante ou un étudiant peut suivre son premier cours d'anglais à la troisième session de son programme, donc un an après son dernier cours d'anglais au secondaire et dans un autre cas l'étudiante ou l'étudiant suivra ses deux cours d'anglais à la cinquième et sixième session de son programme, soit deux ans après sa sortie du secondaire. Qui plus est, un fort pourcentage des étudiantes et des étudiants ne complète pas leur DEC dans les délais normalement prescrits pour obtenir un DEC

¹ Vers la fin du secondaire pour les étudiants inscrits en anglais à la session automne et au mois de novembre pour les étudiantes et étudiants inscrits en anglais à la session hiver. Les étudiantes et étudiants sont classés en 100 (débutant), 101 (intermédiaire), 102 (intermédiaire/avancé) ou en 103 (avancé).

au collégial². Ce retard a souvent un impact sur le moment où l'étudiante et l'étudiant sont inscrits à leurs cours d'anglais. Ces éléments concourent à une grande hétérogénéité dans les classes d'anglais langue seconde.

À l'exception de certains programmes universitaires où les étudiantes et les étudiants devront obligatoirement s'inscrire à un cours d'anglais, la plupart des étudiantes et des étudiants du collégial ne s'inscriront plus à des cours d'anglais dans leur parcours de formation. À l'exception de cours dans les écoles de langues ou de formation en cours d'emploi, les deux cours d'anglais obligatoires représentent donc un des derniers moments dans la vie de l'étudiante ou de l'étudiant où elle ou il pourra parfaire ses connaissances et améliorer ses aptitudes en anglais dans un environnement scolaire. L'étudiante ou l'étudiant du collégial est assez conscient de cette situation et se préoccupe de son passage au cégep en lien avec les avantages qu'elle ou il en retirera.

C'est la raison pour laquelle, entre autres, les étudiantes et les étudiants interrogent de plus en plus les connaissances enseignées en fonction des compétences recherchées et de ce qu'ils « feront » plus tard dans leur carrière professionnelle.

(Roy et Mainguy, 2005, p. 95)

1.2 Les pratiques d'une enseignante ou d'un enseignant d'anglais langue seconde au collégial

En tenant compte de la réalité de l'étudiante ou de l'étudiant d'anglais au collégial décrite auparavant et du phénomène de la mondialisation où les échanges entre les citoyennes et citoyens d'autres nationalités sont de plus en plus fréquents, on comprend que les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant doivent être pertinentes. Ces pratiques devraient répondre aux besoins des étudiantes et des étudiants et amener ces derniers à devenir plus fonctionnels et aptes à s'exprimer de

² Taux d'obtention du DEC dans les délais prescrits pour le réseau collégial public de 39,9 % pour la formation préuniversitaire et de 37,0 % pour la formation technique en 2003, selon les données de la banque CHESCO du M.E.L.S, version 2007.

façon satisfaisante dans diverses situations de la vie courante. Cependant, d'autres éléments ont un impact sur les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant. L'un de ceux-ci est la lourdeur de la tâche et l'autre se rapporte aux nombreuses variables que l'enseignante ou l'enseignant doit considérer lorsqu'elle ou il prend une décision lors du déroulement d'un cours.

En plus d'avoir à tenir compte de l'hétérogénéité des acquis et des besoins des étudiantes et des étudiants ainsi que des exigences des devis ministériels, la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant au collégial implique souvent plusieurs préparations diverses en une année scolaire. Celle-ci ou celui-ci dispense les cours d'anglais de la formation générale (préuniversitaire et technique), les cours d'anglais spécifiques au programme de langues du secteur préuniversitaire et les cours d'anglais spécifiques à plusieurs techniques, car celles-ci, au Cégep Beauce-Appalaches, intègrent un cours d'anglais additionnel dans leurs grilles de cours. Pensons aux techniques de comptabilité et de gestion, d'informatique, de gestion de projet en communications graphiques, etc. En plus d'adapter le contenu à ces programmes, l'enseignante ou l'enseignant doit subséquemment prévoir utiliser des pratiques variées et motivantes lors de la planification et de la dispensation de ses cours afin de mieux répondre aux besoins variés de ses étudiantes et de ses étudiants.

Par ailleurs, l'enseignante ou l'enseignant d'anglais prend régulièrement un nombre considérable de décisions en fonction des situations complexes qui se présentent à lui en classe. L'enseignante ou l'enseignant doit donc développer un savoir en action qui s'améliorera tout au long de sa carrière. Bien des facteurs peuvent influencer le déroulement d'un cours et, conséquemment, la construction du savoir par les étudiantes et les étudiants. Pensons notamment au nombre d'étudiants présents, à leur âge, à l'heure de la journée, au niveau où elles et ils sont inscrits, à leurs connaissances de la matière, aux principes pédagogiques guidant l'enseignante ou l'enseignant, à la façon dont elle ou il se sent cette journée, etc. Bref, ces facteurs ont un impact direct sur les décisions que l'enseignante ou l'enseignant va prendre et

les pratiques privilégiées en classe. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut décider, en fonction de l'heure de la journée et de l'état physique de ses étudiantes et de ses étudiants, d'allouer moins de temps à son exposé magistral et prévoir une activité d'apprentissage plus interactive. Elle ou il pourrait également, en fonction du nombre et des caractéristiques des étudiantes et des étudiants présents, décider d'inclure une activité d'expression orale intégrant la matière étudiée à la place d'exercices écrits.

Le savoir en action de l'enseignante ou de l'enseignant doit ainsi refléter une gamme variée de pratiques pour faire face à différentes situations et s'y adapter. L'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde, en plus de posséder des connaissances fondamentales en pédagogie, en didactique des langues et de la culture de la langue enseignée, doit également garder à l'esprit que l'enseignement de cette discipline requiert la mise en place d'activités d'apprentissage interactives fréquentes et soutenues. En effet, l'interaction est l'une des caractéristiques essentielles à l'apprentissage d'une langue seconde. C'est cette caractéristique qui permet aux étudiantes et aux étudiants d'améliorer leurs compétences. Une langue d'usage, quelle qu'elle soit, est vivante. Elle doit être vécue par les étudiantes et les étudiants.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

La section qui suit présente les principaux éléments reliés à la problématique des pratiques efficaces. Dans un premier temps, nous verrons que ces pratiques sont évolutives et qu'en soi, celles-ci se construisent et se définissent tout au long de la carrière de l'enseignante ou de l'enseignant à la suite de l'autoévaluation que celle-ci ou celui-ci en fait. C'est le savoir en action nommé un peu plus tôt.

Dans un deuxième temps, nous abordons l'aspect des difficultés d'évaluer l'efficacité des pratiques et nous terminons avec la nécessité d'analyser ces pratiques et le besoin d'un instrument efficace pour ce faire.

2.1 Des pratiques évolutives

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignante ou l'enseignant d'anglais utilise un nombre varié d'interventions en classe. Une recherche effectuée en Australie auprès d'un groupe de 18 enseignantes et enseignants d'anglais avec une clientèle d'adultes et d'enfants a recensé plus de 300 pratiques différentes guidées par un ensemble de principes pédagogiques, acquis principalement avec l'expérience. (Breen, Hird, Milton, Oliver, et Thwaite, 2001). Cette recherche révèle également que les enseignantes et les enseignants, de manière individuelle, développent leur propre répertoire de pratiques, mais que celles-ci ne sont pas communes à tous les enseignantes et les enseignants.

C'est un peu comme si l'enseignante ou l'enseignant, de façon intuitive tout au long de sa carrière, sélectionnera les pratiques qu'il juge pertinentes, en ajoutera quelques-unes, en modifiera d'autres et créera un savoir en action qui évoluera au gré des situations d'enseignement qu'elle ou il rencontrera. Hall-Haley (2004), en citant Carter (1993), mentionne que: « The acquisition of expertise in teaching is the acquisition of event-structured knowledge, which teachers obtain through their actions as teachers in the classroom. » (p. 296). Il est fait mention ici des connaissances et des compétences que l'enseignante ou l'enseignant développe, améliore et utilise pendant sa carrière sans toutefois être toujours en mesure de les justifier clairement.

L'une des difficultés avec ce savoir en action c'est qu'il n'est pas répertorié. Il demeure la propriété de l'enseignante ou de l'enseignant. Cependant, il est de son devoir de s'interroger sur l'efficacité de ses interventions en classe, si un regard critique doit être porté sur sa pratique. Ses interventions sont-elles appropriées? Répondent-elles aux besoins des étudiantes et des étudiants? Pourquoi une intervention particulière fonctionne-t-elle avec un groupe et non avec un autre de même niveau? Permettent-elles une réutilisation des connaissances acquises une fois

le programme terminé ou le diplôme obtenu? Il est essentiel que l'enseignante ou l'enseignant obtienne des réponses à ces questions si elle ou il vise, en fin de compte, à favoriser des apprentissages plus significatifs chez ses étudiantes et ses étudiants.

2.2 Difficultés d'évaluer l'efficacité des pratiques

L'enseignante ou l'enseignant possède peu de moyens et d'outils pour analyser, en fonction de principes pédagogiques reconnus, si ses pratiques sont efficaces au moment d'une intervention en classe. Sur quoi peut-on se baser pour évaluer l'efficacité de ces pratiques? Il y a, entre autres, les rétroactions des étudiantes et des étudiants reçues en classe. Ce sont leurs remarques, leurs comportements non verbaux, l'ambiance qui se dégage du groupe, etc. Avec le temps, l'enseignante ou l'enseignant apprend à analyser ces rétroactions, mais elles demeurent subjectives, ce sont avant tout des perceptions. L'enseignante ou l'enseignant participe également à des échanges avec ses collègues. Ces échanges sont utiles, mais ne peuvent tenir compte de tous les facteurs ayant un impact sur la situation de classe au moment où elle a lieu. De plus, à moins que les collègues ne soient inscrits à des cours dans le cadre d'une formation créditée ou non, ces échanges ne portent pas sur de nouvelles connaissances scientifiques en lien avec l'apprentissage. Il y a bien sûr les questionnaires d'évaluation du cours qui peuvent être distribués à la mi-session ou à la fin de celle-ci. Quoique ces questionnaires permettent de dresser un portrait global d'un ensemble d'éléments reliés au cours (manuel, atmosphère, activités d'apprentissage, évaluations, etc.), ils ne représentent pas une évaluation approfondie des différentes interventions de l'enseignante ou de l'enseignant au moment où elles ont lieu.

Par ailleurs, ces questionnaires sont principalement utilisés dans une démarche d'encadrement d'une nouvelle ou d'un nouvel enseignant. Les étudiantes et les étudiants doivent répondre à un certain nombre de questions, en utilisant une échelle de satisfaction portant évidemment sur des dimensions importantes du travail

de l'enseignante ou de l'enseignant, mais qui ne correspondent pas nécessairement aux préoccupations d'une enseignante ou d'un enseignant plus expérimenté. De plus, il s'agit bien sûr du point de vue très pertinent des étudiantes et des étudiants. Toutefois, pour analyser ses pratiques, il faut d'abord en faire un bilan, il faut les décrire. Les points de vue étudiants n'y suffisent pas.

Il y a également les rapports d'évaluation administrés par les départements,³ mais ceux-ci sont utilisés dans une démarche officielle d'intégration et d'encadrement lors des premières années de la carrière d'une enseignante ou d'un enseignant. Ils ne représentent donc pas un instrument approprié permettant à l'enseignante ou à l'enseignant de porter un regard critique sur ses interventions en classe au moment où elle ou il le juge opportun et sur une problématique ou un aspect de son enseignement qu'elle ou qu'il désire analyser en profondeur. En fait, pour l'enseignante ou l'enseignant plus expérimenté, ces outils ne répondent pas à ses besoins et ils ne sont pas adaptés à sa réalité. Il manque donc un instrument pour que l'enseignante ou l'enseignant puisse porter un regard sur ses pratiques en lien avec des principes pédagogiques reconnus comme efficaces dans l'enseignement de l'anglais langue seconde au collégial.

2.3 Nécessité d'analyser ses pratiques

Dans le contexte actuel de l'enseignante ou de l'enseignant d'anglais au collégial, plusieurs éléments exercent une influence certaine sur ses pratiques en situation d'enseignement comme nous l'avons rapporté. Pensons notamment à la réalité de l'étudiante et de l'étudiant du collégial inscrits au cours d'anglais, aux devis ministériels, au phénomène de la mondialisation, à la lourdeur de la tâche de l'enseignante et de l'enseignant, aux multiples variables qui influencent ses décisions en classe, etc. Nous savons également que les pratiques privilégiées par l'enseignante

³ Les collèges disposent d'une politique officielle d'encadrement, mais ce sont les départements qui en ont la responsabilité.

ou l'enseignant proviennent d'un savoir en action développé tout au long de sa carrière et que ce savoir évolue au gré des situations d'enseignement rencontrées. Or, il apparaît que « l'enseignante ou l'enseignant éprouve des difficultés à justifier le choix de ses interventions et à expliquer les raisons de ses réussites et de ses échecs. » (Boutin, Lamarre, n.d.). De plus, cette enseignante ou cet enseignant dispose de peu d'outils adaptés à son contexte lui permettant de porter un jugement sur ses pratiques.

La nécessité d'analyser ses pratiques à partir d'un outil répondant à ses besoins et adapté à sa réalité se révèle essentielle. Un tel outil contribue tout d'abord à faire un survol de ses pratiques en situation d'enseignement et favorise une distanciation face à celles-ci. L'utilisation de cet outil est donc une étape indispensable avant toute analyse afin de porter un regard critique sur ses interventions en situation d'enseignement.

L'analyse des pratiques produit plusieurs impacts. Entre autres, cette analyse permet à l'enseignante ou à l'enseignant de prendre conscience des interventions privilégiées, de comprendre les raisons de ses choix, d'envisager d'autres interventions possibles et finalement d'intervenir efficacement en situation d'enseignement.

Cette capacité d'analyse fait en sorte que l'enseignante ou l'enseignant peut davantage tenir compte des éléments exerçant une influence sur ses pratiques en situation d'enseignement et lui permet de rendre plus accessible à sa conscience le savoir en action qu'elle ou qu'il exerce en situation d'enseignement. Par ailleurs, cette capacité d'analyse des pratiques ne peut que contribuer à sa formation et à son statut de professionnelle ou de professionnel de l'enseignement puisque les connaissances générées par l'analyse des pratiques viennent enrichir son savoir en action et contribuent à l'amélioration de ses pratiques.

3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI

L'objectif général de cette recherche est d'outiller l'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde au collégial afin de pouvoir évaluer si ses pratiques sont susceptibles de maximiser les effets de l'enseignement dispensé en classe sur les apprentissages des étudiantes et des étudiants. En fait, la conception d'un tel outil, sous forme d'une grille d'analyse, permettrait à l'enseignante ou à l'enseignant de porter un regard critique sur la correspondance entre ses pratiques en situation d'enseignement et des principes pédagogiques reconnus comme efficaces.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le chapitre suivant présente les principaux concepts faisant partie du cadre de référence. Ces concepts permettent de formuler les objectifs spécifiques de la recherche et ont une incidence sur le cadre méthodologique de celle-ci. En fait, la compréhension de ces concepts facilitera la conception des outils de collecte et d'analyse de données pour recueillir les données relatives à la problématique décrite précédemment et favorisera l'atteinte des objectifs en lien avec cette problématique.

Ces éléments sont les pratiques enseignantes, notamment celles en situation d'enseignement, les pratiques efficaces, les principes pédagogiques inhérents à ces pratiques et l'analyse des pratiques. En ce qui concerne les pratiques enseignantes, nous déterminerons d'abord ce qui distingue la pratique enseignante des pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant en situation d'enseignement. Nous tenterons ensuite d'identifier les caractéristiques qui font qu'une pratique en situation d'enseignement est efficace. Puis, nous nous attarderons sur quelques principes et pratiques proposés dans des écrits relatifs aux recherches en enseignement et en particulier aux recherches en enseignement de l'anglais langue seconde.

Le dernier concept aborde l'analyse des pratiques et traite de la démarche d'analyse de l'enseignant par l'enseignant lui-même. Nous terminons ce présent chapitre avec la présentation des objectifs spécifiques de cette recherche.

1. PRINCIPES ET PRATIQUES EN ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE

Les modèles pédagogiques et les théories de l'apprentissage contiennent un certain nombre de lois pouvant être considérées comme des principes pour inspirer l'action des enseignantes et des enseignants qui souhaitent centrer leur enseignement

sur l'apprentissage dans le but d'avoir un impact positif sur celui-ci. Certains auteurs : Aylwin (1992), Tardif (1997) (1998) et Lauzon (1997) (2000), en partant de ces lois, en ont déduit des propositions qui guident l'enseignante ou l'enseignant dans ses interventions pédagogiques. Par ailleurs, une enseignante ou un enseignant peut aussi avoir développé dans sa pratique un certain nombre de croyances issues de son expérience ou de son histoire personnelle qu'elle ou qu'il utilise aussi à titre de principes. Cette conception d'un principe qui allie les connaissances provenant de modèles théoriques et de théories de l'apprentissage aux connaissances développées par l'enseignante ou l'enseignant concorde avec la définition que Legendre (2005) donne d'un principe. Pour lui, c'est une « proposition générale issue de la recherche et de la pratique éducationnelle. » (p. 1075). Un principe est donc une loi, une règle générale que l'enseignante ou l'enseignant tente de respecter dans ses pratiques.

Dans cet essai, nous conserverons comme principes pédagogiques ceux qui sont clairement répertoriés dans les écrits sur l'enseignement en général et en anglais langue seconde que nous avons consultés et qui se réfèrent aux théories actuelles de l'apprentissage. En mettant au point ce cadre de référence, nous avons pris conscience que les principes inhérents à l'enseignement de l'anglais sont souvent de même nature que les principes pédagogiques sur l'enseignement en général.

1.1 Le concept des pratiques

Afin de clarifier notre propos, il est essentiel de distinguer ce que sont la pratique enseignante et les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant en situation d'enseignement.

Le premier terme désigne une réalité plus globale où l'enseignante ou l'enseignant doit préparer des cours, les dispenser, évaluer le progrès de ses étudiantes et de ses étudiants, se concerter avec ses collègues, etc. C'est ce que Legendre (*Ibid.*) définit par « l'ensemble des activités de l'enseignant orienté par les

savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par les fins et normes de la profession d'enseignant et mis en œuvre dans un milieu pédagogique particulier » (p. 1066). Le second terme désigne plus spécifiquement les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant en situation d'enseignement. Ce sont ses gestes, ses stratégies, ses paroles et ses actions lorsqu'il est en interaction avec ses étudiantes et ses étudiants. En accord avec ce point de vue, une pratique comprend, globalement « dans un milieu éducationnel particulier, [une] activité pédagogique organisée selon des règles et des principes issus de l'exercice de la profession enseignante et du domaine des savoirs de l'éducation. » (Legendre, *Ibid.*, p. 1065). Cette activité pédagogique se déroule généralement dans une salle de classe, un laboratoire, un atelier ou un lieu de stage. Cet essai est centré sur les pratiques en situation d'enseignement en salle de classe.

1.2 Les pratiques efficaces

Nous avons préalablement défini que les pratiques en situation d'enseignement étaient les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant auprès de ses étudiantes et de ses étudiants et nous connaissons également le lien étroit qui existe entre une pratique en classe et le principe sur lequel cette pratique est basée. Ainsi, afin de juger de l'efficacité d'une pratique et d'identifier ses caractéristiques, nous nous devons prioritairement d'aborder cette question sous l'angle du principe pédagogique auquel se rattache celle-ci.

Nous rappelons ici l'idée que les recherches sur l'apprentissage ont permis aux auteurs de dégager des lois qui expliquent la manière dont une personne apprend. Ces lois permettent de formuler des principes qui guident l'enseignante ou l'enseignant dans ses interventions en classe afin que celles-ci soutiennent davantage l'apprentissage. Les écrits consultés révèlent également que des interventions, qui correspondent à des principes reconnus comme efficaces par ces mêmes auteurs, ont un impact non négligeable. Nous en verrons des exemples plus loin. De même, nous

savons aussi que l'enseignante ou l'enseignant d'expérience aura tendance à utiliser des pratiques basées sur des croyances utilisées à titre de principes, issues de son expérience et de son histoire personnelle. L'enseignante ou l'enseignant n'opte donc pas pour ces pratiques de façon aléatoire. Pour Breen *et al.* (*Ibid.*), ces principes sont ce qu'ils nomment des « *know how* », des connaissances basées sur l'expérience acquise en situation d'enseignement. Ces auteurs ajoutent que ces principes deviennent ancrés avec l'expérience, d'où l'idée d'un répertoire de pratiques acquises avec le temps « *it seems that teachers' principles become more entrenched with increasing experience* » (p. 473). Cette notion de « *know how* », de connaissances en action, rejoint d'ailleurs l'une des pistes de travail que Chbat (2004) poursuivait en ce qui a trait au statut professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant et de ses pratiques pédagogiques. Pour lui, il y a également un « savoir caché dans l'agir professionnel » (p. 8). Par conséquent, la cohérence avec le principe pédagogique à la base d'une pratique, qu'il soit identifié par des chercheurs dans le domaine de l'apprentissage ou de l'enseignement, ou qu'il soit issu de l'expérience de l'enseignante ou de l'enseignant, est ce qui caractérise l'efficacité d'une pratique en classe. Une pratique efficace, dans le cadre de cet essai, est une pratique cohérente avec un tel principe pédagogique.

1.3 Principes et pratiques retenus pour cette recherche

En considérant que les principes inhérents à l'enseignement de l'anglais langue seconde sont souvent de même nature que les principes pédagogiques sur l'enseignement en général, il est logique de regrouper les pratiques pédagogiques de l'enseignante ou de l'enseignant d'anglais avec les pratiques pédagogiques en général qui présentent des similitudes. La littérature sur les pratiques efficaces en enseignement de l'anglais langue seconde et en enseignement en général recense effectivement une série de principes essentiels sur lesquels reposent ces pratiques et qui favorisent une meilleure réussite chez l'élève. Parmi ceux-ci on retrouve, entre autres, la pertinence de centrer l'enseignement sur l'apprenante ou l'apprenant,

l'importance d'enseigner des stratégies cognitives et métacognitives ou encore la nécessité d'effectuer des évaluations formatives fréquentes. Le tableau 1 ci-dessous, présente les principes retenus pour cette recherche et quelques exemples de pratiques cohérentes avec ces principes. Les informations qu'il contient proviennent de la recension des écrits consultés et même si un seul nom d'auteur est indiqué, par manque d'espace, plusieurs autres auteurs ont suggéré des propositions du même ordre.

Avant d'aborder de manière détaillée ces huit principes et les pratiques qui en découlent, attardons-nous sur la manière dont cette sélection s'est faite. Le processus qui a mené à la sélection de ces principes et de ces pratiques a été effectué de manière naturelle en fonction de deux principaux critères. Premièrement, ces principes et ces pratiques étaient présents chez de nombreux auteurs consultés, qu'ils soient des domaines de la recherche en pédagogie en général ou encore de la recherche en enseignement de l'anglais langue seconde.

On peut considérer qu'il y a un consensus chez ces divers auteurs quant à l'importance de ces principes et de ces pratiques pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue seconde. L'autre critère a trait à l'expertise développée par l'enseignant chercheur tout au long de sa carrière d'enseignant de l'anglais langue seconde au collégial. L'enseignant chercheur constate lui aussi le rôle important joué par chacun de ces principes et de ces pratiques dans son enseignement et leurs impacts sur l'apprenante et l'apprenant. En fait, les principes et les pratiques se rapportant à l'expérience de l'enseignant chercheur, l'interpellant de manière significative, ont été retenus dans le cadre de cette recherche.

De façon plus spécifique, ces principes et ces pratiques concernent des aspects très concrets de l'enseignement de l'anglais langue seconde qui sont les habiletés d'expression et de compréhension orale et écrite. Les principes et les pratiques issus de la recherche ou provenant d'auteurs ayant fait des propositions à partir de résultats

de recherches rejoignent ceux faisant partie du savoir en action de l'enseignant chercheur. Dans l'ordre, nous traiterons de la motivation, de l'évaluation formative, du transfert des apprentissages, des connaissances antérieures, de l'organisation cognitive des connaissances, des stratégies d'apprentissage, du respect des différences individuelles des étudiantes et des étudiants et de l'interaction.

Chaque section commence avec l'énoncé du principe retenu et est suivie d'une explication justifiant l'importance de ce principe pour les auteurs en pédagogie en général et les auteurs en enseignement de l'anglais langue seconde. La section se termine par la suggestion, de ces mêmes auteurs, d'interventions en situation d'enseignement en lien avec le principe retenu.

Tableau 1

Quelques principes et exemples de pratiques retenus pour cette recherche

Principes	Exemples de pratiques d'enseignement	
	Pédagogie générale	Enseignement de l'anglais langue seconde
L'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde doit :		
Susciter la motivation	Proposer des activités d'apprentissage où il y a un produit : ex : une campagne publicitaire (affiches, clips, choix de musique, textes, etc.) (Viau, 1994)	Les étudiantes et les étudiants produisent leur propre matériel de lecture que les autres lisent en classe (Brown, 2001)
Mettre en place des stratégies et des moyens d'évaluation formative	Utilisation d'une liste de vérification pour la réalisation des diverses étapes d'un travail (Belleau, 2000)	Tests développés par les étudiants (Davison & Leung, 2009)
Susciter le transfert des apprentissages	L'enseignante ou l'enseignant formule ses propres questionnements, ses réflexions, ses façons de faire à voix haute pour que les élèves apprennent par modelage (Lauzon, 1997)	L'enseignante ou l'enseignant utilise des activités que les étudiantes et les étudiants pourraient utiliser le lendemain, dans la vie quotidienne (Schwarzer, 2009)
Travailler à partir des connaissances antérieures de ses étudiantes et de ses étudiants	L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants de formuler des questions sur la matière à voir au prochain cours (Aylwin, 1992b)	L'enseignante ou l'enseignant fait des liens entre la nouvelle matière et les devoirs (Breen et al. 2001)
Aider les étudiantes et les étudiants à organiser leurs connaissances	L'enseignante ou l'enseignant, lors d'un exposé oral, utilise des exemples, des métaphores, des anecdotes, etc. (Aylwin, 1992b)	L'enseignante ou l'enseignant fait utiliser la stratégie d'apprentissage de « grouping » qui consiste à réorganiser la matière à être étudiée à partir d'attributs communs (Chamot & O'Malley, 1996)
Enseigner des stratégies cognitives et métacognitives	Les étudiantes et les étudiants prennent le temps d'énumérer les questions à se poser et à décrire la démarche à suivre lorsqu'ils ont une question à répondre ou un problème à résoudre (Aylwin, 1992c)	L'enseignante ou l'enseignant fournit une liste récapitulative (<i>checklist</i>) aux étudiantes et aux étudiants afin que ceux-ci fassent l'inventaire des stratégies d'apprentissage utilisées (Brown, 2001)
Prévoir des adaptations pour respecter les différences individuelles	Variété : Regroupement des étudiantes et des étudiants, moyens d'information, opérations intellectuelles, contenus, exercices. (Aylwin, 1992c)	Choisir un sujet qui a rapport à la vie des étudiantes et des étudiants. (Breen et al, 2001)
Prévoir des activités d'apprentissage qui favorisent les interactions et la communication	Les débats : En équipe, les étudiantes et les étudiants préparent des arguments logiques et rationnels pour défendre une position (Kozanitis, n.d.)	L'enseignante ou l'enseignant utilise des questions nécessitant divers types de réponses. Exemples : de connaissances, d'application, d'inférence, d'analyse, de synthèse, etc. (Brown, 2001)

1.3.1 Motivation

Principe 1 : L'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde doit se préoccuper de susciter la motivation de ses étudiantes et de ses étudiants.

L'importance de susciter et de soutenir la motivation scolaire a été mise en évidence par de nombreux auteurs qui situent ce phénomène dans une perspective sociocognitiviste de l'apprentissage. Barbeau, Montini et Roy (1997a), reprennent la définition de la motivation scolaire de Tardif : « Dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (p. 9). Viau (1994), dans son modèle de motivation en contexte scolaire, identifie des variables affectant la motivation scolaire.

Ces variables sont des déterminants reliés à des perceptions des étudiantes et des étudiants. Celles-ci sont « la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences » (Viau, 1994, p. 33-34).

Son modèle comprend aussi d'autres variables qui sont des indicateurs « qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un élève » (*Ibid.*, p. 34). Ces indicateurs sont « le choix d'entreprendre une activité, la persévérance et l'engagement cognitif à l'accomplir » (*Ibid.*, p. 34). Ces chercheurs et d'autres ont proposé de nombreuses pistes aux enseignantes et aux enseignants du collégial pour intervenir sur la motivation scolaire. Étant donné les limites de la présente recherche et la variété des pratiques des enseignantes et des enseignants, nous ne pouvons présenter ici que quelques-unes de ces pistes correspondant à certaines des variables énumérées ci-haut.

Ainsi, peu importe la discipline enseignée, l'enseignante ou l'enseignant peut faire en sorte que les tâches à accomplir soient, par exemple, significatives et qu'elles offrent un défi aux étudiantes et aux étudiants. Barbeau, Montini, Roy (1997b) en faisant mention à Marzano et ses collaborateurs (1992), mentionnent

- l'étude d'un phénomène (angles historique, conceptuel, projectif);
- L'utilisation de la démarche scientifique;
- La résolution de problème;
- L'invention.

Ces mêmes auteurs, concernant la perception de la contrôlabilité, suggèrent d'utiliser des techniques de réattribution, celle-ci étant la modification des « causes qu'on attribue à une situation afin d'avoir un meilleur contrôle de la situation » (*Ibid.*, p. 3). Ces auteurs, citant Thomas (1989), proposent

- d'utiliser le *modeling* ;
- d'enseigner le *self-talk* (le discours intérieur);
- de faire pratiquer des tâches difficiles ou comprenant une part de défi.

Pour ce qui est de la perception de l'étudiante ou de l'étudiant, de sa compétence à accomplir une tâche, les « études démontrent que plus un élève estime qu'il a les compétences requises pour accomplir une activité d'apprentissage, plus il persévère et s'engage cognitivement dans cette activité » (Viau, *Ibid.*, p. 62). La persévérance, c'est-à-dire le temps consacré par l'étudiante et l'étudiant à accomplir leurs tâches, ne peut à elle seule garantir la réussite. Il doit y avoir un engagement cognitif de la part de l'étudiante et de l'étudiant.

Cet engagement « se définit comme l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation » (Viau, *Ibid.*, p. 77). Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant doit, par ses interventions, favoriser l'utilisation de

telles stratégies. Pour les stratégies d'organisation et d'élaboration, l'auteur propose que l'étudiante et l'étudiant utilisent des tableaux et schémas pour organiser des informations, expliquent ce qu'elles et ils ont compris dans leurs propres mots et résumement des textes en quelques phrases.

Plus particulièrement, pour l'enseignement de l'anglais langue seconde, Masgoret et Gardner (2003) estiment que l'étudiante ou l'étudiant motivé, comparé à l'étudiante ou à l'étudiant non motivé, présente plusieurs caractéristiques en lien avec les déterminants et les indicateurs du modèle de Viau.

The motivated individual expends effort, is persistent and attentive to the task at hand, has goals, desires, and aspirations, enjoys the activity, experiences reinforcement from success and disappointment from failure, makes attributions concerning success and/or failure, is aroused, and makes use of strategies to aid in achieving goals.
(Masgoret et Gardner, 2003, p. 173)

On trouve également dans les écrits des pistes d'interventions pertinentes à ce principe. Les auteurs dans ce domaine reconnaissent l'importance que la motivation d'une étudiante ou d'un étudiant peut avoir sur ses apprentissages en anglais langue seconde.

Plus particulièrement pour Brown (2001), il importe de placer les étudiantes et les étudiants au centre de leur démarche d'apprentissage et de favoriser des interventions qui agissent sur leur motivation intrinsèque. Ainsi, celles-ci et ceux-ci s'engagent, participent et persistent dans une tâche et cela leur permet de développer leur autonomie.

But if the learners in your classroom are given an opportunity to "do" language for their own personal reasons of achieving competence and autonomy, those learners will have a better chance of success than if they become dependant on external rewards for their motivation.
(Brown, 2001, p. 77)

Entre autres, il suggère

- d'enseigner l'écriture en tant que processus de réflexion où l'étudiante et l'étudiant développent leurs propres idées librement et ouvertement;
- que les étudiantes et les étudiants créent leur propre matériel de lecture qui sera utilisé par les autres en classe;
- des activités d'expression orale où les étudiantes et les étudiants discutent de sujets qu'ils ont choisis eux-mêmes;
- des activités de compréhension orale dont le sujet est relié à leur domaine d'études.

L'enseignante ou l'enseignant qui souhaite analyser si ses pratiques sont de nature à agir sur la motivation de ses étudiantes et de ses étudiants devrait donc vérifier si ses interventions en situation d'enseignement reposent sur les trois déterminants mentionnés : la valeur des tâches, le sentiment de contrôle et la perception de sa compétence.

1.3.2 Évaluation formative

Principe 2 : L'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde doit mettre en place des stratégies et des moyens d'évaluation formative.

Ce type d'évaluation vise à informer l'étudiante et l'étudiant, pendant la formation, de la quantité et de la qualité de leur apprentissage afin qu'elles ou qu'ils puissent apporter des modifications s'il y a lieu. Voici la définition d'une évaluation formative :

Évaluation intervenant en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.
(Legendre, 2005, p. 645)

À la différence de l'évaluation sommative qui évalue la performance des étudiantes et des étudiants de manière administrative, l'évaluation formative les aide à prendre conscience de leur progression en cours de route, laissant place à leurs erreurs et favorisant une prise en charge de leur propre apprentissage. C'est une pratique qui provient du *mastery learning* (la pédagogie de la maîtrise), une approche qui « repose sur le postulat que toute personne, peu importe ses aptitudes, est en mesure de réussir la très grande majorité des apprentissages si elle évolue dans un environnement adapté » (Belleau, 2000, p. 9).

Gauthier (n.d.) suggère, dans le cadre d'un enseignement explicite⁴, d'intégrer la pratique guidée auprès de ses étudiantes et de ses étudiants. C'est à cette étape de l'enseignement que l'enseignante ou l'enseignant les questionne afin d'établir une rétroaction régulière. Cette pratique permet aux étudiantes et aux étudiants de participer pleinement au processus d'apprentissage tout en recevant un encadrement de la part de l'enseignante et de l'enseignant. Ainsi, les étudiantes et les étudiants peuvent élaborer, en équipe, un questionnaire portant sur la matière vue, qui sera distribué aux autres étudiantes et étudiants par la suite.

Le concept d'évaluation formative en anglais langue seconde est également présent. À l'instar des auteurs en pédagogie générale, Brown (*Ibid.*), indique que cette évaluation est davantage axée sur la progression des étudiantes et des étudiants que sur leur performance finale, lors d'un examen par exemple : « Formative assessment often implies the observation of the process of learning, as opposed to the product » (p. 402).

En fait, l'auteur parle plus spécifiquement d'*alternative assessment* pour différencier cette forme d'évaluation de l'évaluation traditionnelle. Pour les

⁴ Basé sur le modèle général d'enseignement efficace de Rosenshine et Stevens (1986), où il y a modelage, pratique guidée et pratique autonome.

enseignantes et les enseignants qui veulent intégrer l'évaluation formative à leur enseignement, il suggère, entre autres

- l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs;
- l'écriture d'un journal par les étudiantes et les étudiants;
- la production d'un portfolio;
- l'élaboration de tests en collaboration avec les étudiantes et les étudiants.

L'enseignante ou l'enseignant qui souhaite analyser si ses pratiques favorisent la mise en place de stratégies ou de moyens d'évaluation formative doit donc s'assurer que ses interventions en situation d'enseignement informent l'étudiante et l'étudiant de leur progression et qu'elles permettent la prise en charge par l'étudiante et l'étudiant de leur démarche d'apprentissage.

1.3.3 Transfert des apprentissages

Principe 3 : L'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde doit prévoir des activités pour susciter le transfert des apprentissages.

Le concept du transfert des apprentissages s'inscrit dans la foulée des travaux en éducation « basée sur le cognitivisme et le traitement de l'information » (Laliberté, 1990, p. 30). Les activités qui suscitent le transfert des apprentissages sont des activités qui tendent à habiliter les étudiantes et les étudiants à traiter des informations, des connaissances « en vue de mettre à profit ces nouvelles connaissances dans [leurs] actions futures » (Lauzon, 2000, p. 35).

Cette conception du transfert des apprentissages trouve d'ailleurs écho dans la définition du grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française (n. d.) : « Mécanisme qui permet à une personne de faire appel, dans une situation nouvelle, à des savoirs ou des habiletés acquis dans une autre classe de

situations ». Tout comme l'évaluation formative, favorisant une prise en charge par l'étudiante ou par l'étudiant de sa démarche d'apprentissage, le transfert des apprentissages vise également cet objectif d'autonomie.

L'une des cibles de l'enseignement au collégial est de développer l'autonomie des étudiantes et des étudiants pour les préparer « à occuper une profession sur le marché du travail ou à poursuivre des études universitaires » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 1). Il nous est donc permis de croire que les activités qui suscitent le transfert des apprentissages encourageront ces derniers à réutiliser leurs habiletés à l'extérieur du cadre scolaire et dans leur vie quotidienne.

Par ailleurs, la majorité des auteurs sont d'avis qu'il faut considérer les liens qui existent entre les connaissances, les ressources disponibles et les compétences à développer. Lauzon (*Ibid.*) précise que « pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait mise en jeu d'un répertoire de ressources » (p. 35). Pour l'ensemble des auteurs, une compétence est également associée à différents types de connaissances⁵, qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles, il est du devoir de l'enseignante ou de l'enseignant de favoriser des interventions en classe qui facilitent l'organisation, l'accessibilité et l'utilisation de ces connaissances.

Il est reconnu d'autre part que, chez la majorité des élèves, le transfert des apprentissages se produit parce que les enseignantes et les enseignants ont mis en place des interventions orientées particulièrement sur la transférabilité de ce qui est appris.
(Tardif, 1997, p. 16)

Ainsi, afin d'assurer le transfert des apprentissages, l'enseignante ou l'enseignant utilise des pratiques en concomitance avec le processus d'apprentissage : « Le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, il doit être présent tout au long de celui-ci. » (Lauzon, *Ibid.*, p. 39).

⁵ Ces connaissances seront expliquées à la section 1.3.5 Organisation cognitive des connaissances.

L'ensemble des auteurs consultés sur le transfert des apprentissages souligne d'ailleurs l'importance d'un processus, d'une série d'étapes à respecter par l'enseignante ou l'enseignant afin que le transfert ait lieu chez ses étudiantes et ses étudiants. Aylwin (1992*b*) parle de précautions pédagogiques, Lauzon (*Ibid.*) parle de principes pédagogiques à respecter, Laliberté (*Ibid.*) définit ce processus comme un ensemble de mécanismes cognitifs à observer.

Attardons-nous à la conception de Tardif pour qui le concept de contexte, concept essentiel en anglais langue seconde, est très important. Selon Tardif (1998), l'enseignante ou l'enseignant, lors de la présentation de nouvelles connaissances (d'une tâche à accomplir), porte une attention particulière à trois phases qui favorisent le transfert des apprentissages. Il les nomme contextualisation, décontextualisation et recontextualisation. La phase de contextualisation est celle où l'étudiante et l'étudiant font appel à leurs connaissances antérieures lors de la présentation de ces nouvelles connaissances dans un contexte ou une situation familière. C'est à ce moment que l'étudiante et l'étudiant étudient la connaissance pour la première fois. Royer (2003) parle de situation source. La phase de décontextualisation est celle où les nouvelles connaissances sont étudiées dans leur état initial, pour ce qu'elles sont. Elles sont approfondies à cette étape. Finalement, ces connaissances sont présentées à l'intérieur de nouveaux contextes, de nouvelles situations à la phase de recontextualisation.

Ces moments de recontextualisation sont tout à fait appropriés pour l'enseignement de l'anglais langue seconde puisque l'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde vise à faire acquérir des habiletés et des compétences qui permettront à ses étudiantes et à ses étudiants de pouvoir communiquer dans des contextes variés. C'est ce que Royer (*Ibid.*) nomme la situation cible. Lauzon (*Ibid.*) mentionne qu'il n'y a pas de séquençage linéaire de ces trois phases, en fait, il y a un va-et-vient régulier entre celles-ci.

En termes de pratiques en enseignement en général voici ce que quelques auteurs proposent. Lauzon (1997) mentionne, entre autres, qu'il faut

- amener les élèves à préciser leurs propres objectifs lorsqu'ils s'engagent dans une tâche ou dans un projet;
- formuler ses propres questionnements, ses réflexions, ses façons de faire à voix haute pour que les élèves apprennent par modelage;
- utiliser les expériences, les questions et les situations apportées par les élèves comme porte d'entrée pour expliquer et élaborer des concepts et des procédures.

Aylwin (1992*b*) afin « d'évoquer le plus concrètement possible divers contextes d'applications futures » (p. 15) mentionne l'utilisation d'exemples, d'applications, d'anecdotes, de descriptions, de simulations, et de mises en situation.

Stone (2001) souligne aussi l'importance de l'authenticité de la situation d'apprentissage : « When people learn in an environment that creates context, the lesson stays. For example, which is more memorable, a lecture on architecture or a visit to a neighbourhood where the architecture is found? » (p. 193). Les auteurs en enseignement de l'anglais langue seconde considèrent également l'aspect du contexte comme élément essentiel du transfert des connaissances. Schwarzer (2009) apporte une notion complémentaire à ce contexte. Celui-ci doit être le plus réel et authentique possible. « It means studying the language in context so that the learners experience it in a realistic way » (p. 28). Il suggère

- d'intégrer la lecture, l'écriture, l'écoute, l'expression orale et les activités culturelles;
- de lire un chapitre de livre ou un article de journal au lieu de paragraphes isolés;
- d'utiliser des activités que les étudiantes et les étudiants pourraient utiliser le lendemain et dans la vie quotidienne.

Pour Starets (2008), l'authenticité est également importante : « La langue s'enseigne dans son état synchronique contemporain » (p. 7). Il propose que les exemples de l'enseignante et de l'enseignant proviennent de la langue courante de la presse, de la littérature moderne. L'enseignante ou l'enseignant qui souhaite analyser si ses pratiques favorisent le transfert des apprentissages doit donc s'assurer que ses interventions en situation d'enseignement visent l'organisation, l'accessibilité et l'utilisation de connaissances dans différents contextes d'application.

1.3.4 Connaissances antérieures

Principe 4 : L'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde doit travailler à partir des connaissances antérieures de ses étudiantes et de ses étudiants.

Les connaissances antérieures sont les savoirs, les informations que les étudiantes et les étudiants possèdent déjà à leur arrivée en classe. Ces connaissances sont essentielles à tout nouvel apprentissage. Pour Tardif d'ailleurs (1997) « la construction personnelle des connaissances repose fondamentalement sur les connaissances antérieures de l'apprenante ou de l'apprenant » (p. 17).

Toutefois, pour favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances, des phases doivent être observées. Nommons tout d'abord la phase d'activation (rappel) et d'application des connaissances antérieures. Cette étape est suivie de la phase de transformation des connaissances antérieures. Pour Masciotra (2005), ces phases sont des principes d'apprentissages qui nécessitent une participation cognitive active de la part des étudiantes et des étudiants et ces principes « correspondent aux deux fonctions cognitives identifiées par Piaget : l'assimilation et l'accommodation » (p. 4). L'assimilation est la phase où la personne active et applique ses connaissances antérieures et l'accommodation est la phase où la personne transforme ses connaissances. Ce processus s'apparente d'ailleurs au concept du constructivisme.

Le constructivisme est une position épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation et par la réflexion sur l'action et ses résultats. La personne appréhende et comprend les situations nouvelles à travers ce qu'elle sait déjà et modifie ses connaissances antérieures afin de s'y adapter. (Masciotra, *Ibid.*, p. 1)

Le cadre constructiviste est « fortement influencé par les principes de base et les données de la psychologie cognitive » (Tardif, Désilet, Paradis et Lachever, 1992, p. 16). Nous présentons ici quelques pistes possibles d'interventions sur les connaissances antérieures pour l'enseignante ou l'enseignant. Ces suggestions se dégagent des écrits sur l'enseignement en général.

Pour Aylwin (1992*b*), le rappel des connaissances passe par une préparation adéquate des étudiantes et des étudiants avant l'arrivée en classe, car « elle permet de réduire l'écart qui existe entre les élèves quant à leurs connaissances sur le sujet qui sera étudié en classe » (p. 11). Ainsi, il suggère de réviser des notions requises pour aborder la nouvelle matière et de formuler des questions sur la matière à voir au prochain cours.

Aylwin (1992*b*) indique également, lors du rappel des connaissances antérieures, de porter attention aux « préconceptions ou théories spontanées » au sujet des nouvelles connaissances « pour assurer la rencontre et la comparaison entre l'ancien et le nouveau savoir ». (p. 12).

Tout comme les auteurs sur la pédagogie en général, les auteurs en enseignement de l'anglais langue seconde reconnaissent également que les connaissances antérieures des étudiantes et des étudiants sont essentielles à tout nouvel apprentissage. D'ailleurs, la contribution de ces connaissances antérieures affecte non seulement l'acquisition de nouvelles connaissances, mais a également des répercussions à long terme sur l'étudiante et l'étudiant.

Making sure students think about what they know on a topic of study before new learning takes place is also important because it helps ESL students integrate new information into existing conceptual frameworks, which in turn, facilitates long-term memory and the transfer of information to new contexts.

(Watts-Taffe et Truscott, D. M., 2000, p. 262)

Chamot, Dale, O'Malley et Spanos (1992) accordent aussi de l'importance aux approches en enseignement qui s'appuient sur les principes de base et les données de la psychologie cognitive : «Such approaches have in common an understanding that learners construct knowledge by making connections between their prior knowledge and new information » (p. 3). Cette construction nécessite de nouveau une participation cognitive active de la part de l'étudiante ou de l'étudiant. Chamot et O'Malley (1996) précisent que l'étudiante ou l'étudiant fait appel à des stratégies cognitives qui facilitent son apprentissage, notamment pour le rappel des connaissances : « some of the most useful cognitive strategies include elaboration of prior knowledge, in which students actively recall what they already know about the lesson topic » (p. 264).

De façon plus concrète, Breen *et al.* (*Ibid.*) ont identifié plusieurs pratiques utilisées par les enseignantes et les enseignants d'anglais langue seconde pour favoriser le rappel des connaissances antérieures des étudiantes et des étudiants. Ils proposent à l'enseignante ou à l'enseignant

- d'expliquer de manière explicite la forme et les fonctions du contenu linguistique qui sera étudié au début d'une leçon;
- de réviser la leçon précédente à partir de la contribution des étudiantes et des étudiants;
- de demander aux étudiantes et aux étudiants de noter tout problème rencontré suite à la lecture de notes;
- de faire faire des dictées.

L'enseignante ou l'enseignant qui souhaite analyser si ses pratiques favorisent le rappel des connaissances antérieures doit donc s'assurer que ses interventions en situation d'enseignement encouragent la participation cognitive active des étudiantes et des étudiants pour que celles-ci et ceux-ci puissent activer, appliquer et transformer leurs connaissances antérieures.

1.3.5 Organisation cognitive des connaissances

Principe 5 : L'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde assiste les étudiantes et les étudiants à construire leurs connaissances en aidant à l'organisation de leur mémoire.

Le concept de l'organisation des connaissances puise ses fondements dans la psychologie cognitive. Plus spécifiquement, lorsqu'il est question d'une théorie cognitive de l'apprentissage, cela signifie que l'on s'intéresse à « l'activité permettant à l'élève de traiter des informations pour les transposer en connaissances » (Legault, 1992, p. 41). Encore une fois, l'étudiante et l'étudiant sont au centre de leur démarche d'apprentissage. L'apprentissage découle « d'une démarche mentale active par l'individu » (Charlin, 1997). Nous avons vu précédemment l'importance du rappel des connaissances antérieures pour la construction de nouveaux savoirs. Or, l'étudiante et l'étudiant ne peuvent avoir accès à ces connaissances antérieures que si elles sont préalablement organisées en mémoire. La mémoire est un élément indissociable de l'organisation des connaissances : « La mémoire est vraiment comme un centre de traitement de l'information » (Barbeau, Montini et Roy, 1997b, p. 4). Ce n'est qu'au moment où les connaissances seront organisées dans la mémoire à long terme que la personne pourra les utiliser dans différentes situations, notamment pour en apprendre de nouvelles. En fait, cette habileté d'organisation aide l'étudiante et l'étudiant à faire le pont entre les anciennes et les nouvelles connaissances et permet leur utilisation de manière plus concrète.

Legault (*Ibid.*), citant Tardif (1992), ajoute cependant que cette organisation doit tenir compte de trois types de connaissances, à savoir les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. L'auteur explique la différence entre ces trois types de connaissances. Les connaissances déclaratives correspondent au QUOI, les procédurales au COMMENT et les conditionnelles au QUAND et au POURQUOI. De manière plus précise, « les connaissances déclaratives correspondent aux connaissances théoriques ou à ce que certains appellent le savoir » (Viau, *Ibid.*, p. 16). Les connaissances procédurales « correspondent à ce que plusieurs enseignantes et enseignants appellent les habiletés ou le savoir-faire » (Viau, *Ibid.*, p. 14) et les connaissances conditionnelles, que Viau considère comme un type de connaissances procédurales, correspondent aux « conditions de l'action » (Désilets, 1997, p. 296).

Ajoutons que chacun de ces types de connaissances nécessitera l'utilisation par l'étudiante et l'étudiant de stratégies cognitives et métacognitives « en vue de la réutilisation de leurs connaissances » (Tardif, 1997, p. 19). Si l'étudiante et l'étudiant demeurent au cœur de leur démarche d'apprentissage, il ne faut pas diminuer le rôle joué par l'enseignante ou l'enseignant dans le processus d'organisation des connaissances. Pour Barbeau, Montini et Roy (1997b) : « Les élèves et le professeur ont donc une responsabilité dans l'apprentissage » (p. 2). Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant doit aussi utiliser des stratégies d'enseignement qui favorisent l'organisation des trois types de connaissances par l'étudiante et l'étudiant puisque « chaque catégorie de connaissances est apprise de façon différente et est représentée de façon précise dans la mémoire à long terme » (Barbeau, Montini et Roy, 1997b, p. 4.).

On trouve, chez les auteurs en enseignement en général, de nombreuses interventions susceptibles de favoriser l'organisation des connaissances des étudiantes et des étudiants dans leur mémoire. Prenons note de quelques-unes d'entre elles. Aylwin (1992b) mentionne les organisateurs de pensée comme moyen pour

faciliter l'organisation des connaissances. Il stipule que « les élèves sont plus intéressés, prennent de meilleures notes et comprennent mieux quand le professeur a pris soin de leur fournir au départ des « organisateurs de la pensée ». (p. 13).

Ces organisateurs peuvent être le résumé des points du cours à venir, des questions ou problèmes à résoudre à la fin du cours et un schéma général de tout le cours. Toujours selon le même auteur, « il faut respecter les lois de l'attention et de la mémorisation » (1992b, p. 14). Pour lui, il ne faut pas surcharger la mémoire à court terme. Il ajoute qu'il est nécessaire de réactiver les connaissances toutes les dix minutes afin de favoriser la mémorisation à long terme. Lors d'un exposé magistral, il suggère d'utiliser des exemples, des métaphores et des anecdotes.

Un article intitulé *Accompagner les étudiants dans leur mémorisation* nous informe que la mémoire à long terme est un « vaste réservoir de connaissances » où « les informations sont organisées sous la forme d'un réseau sémantique complexe » (Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, 2004) et que « Bien mémoriser des informations nouvelles revient donc à leur affecter un sens, à les « travailler » et à les organiser en MCT (mémoire à court terme) et enfin à les « accrocher » à des informations déjà présentes dans la MLT (mémoire à long terme) » (p. 5). Pour bien favoriser l'organisation des connaissances les auteurs proposent de

- faire un résumé de la matière, sous forme d'un réseau sémantique de mots clés interconnectés au tableau, au début ou à la fin d'un cours;
- présenter, dès le début du cours, le plan de la matière qui sera abordée;
- identifier, avec les étudiantes et les étudiants, la nature des informations qui doivent impérativement être mémorisées (les définitions, les démonstrations, les lois, les structures, les dates, etc.);
- fournir aux étudiantes et aux étudiants des indications sur la manière de s'entraîner à se rappeler ces informations, par exemple : fiches recto verso avec

- explication et définition d'une notion ou encore élaborer un document où l'on peut visualiser en un coup d'œil des informations juste avant un examen;
- inciter les étudiantes et les étudiants à s'entraîner à répondre, par écrit, à une série de questions, notamment à celles qui font appel à des notions dispersées dans plusieurs chapitres et celles qui nécessitent une véritable compétence de rédaction;
 - fournir aux étudiantes et aux étudiants des questions susceptibles d'être posées et d'autres qui ne constituent pas du tout des questions d'examen possibles, en mettant en évidence les compétences attendues;
 - imaginer, avec les étudiantes et les étudiants, des questions types d'examen;
 - élaborer avec les étudiantes et les étudiants des exemples de réponses à des questions complexes après leur avoir demandé d'étudier les chapitres concernés.

L'apport de la psychologie cognitive est aussi présent dans les écrits en enseignement de l'anglais langue seconde portant sur l'organisation des connaissances en mémoire.

L'étudiante et l'étudiant sont appelés à prendre une part active au niveau cognitif dans leur démarche d'apprentissage. L'utilisation de stratégies cognitives par les étudiantes et les étudiants est mentionnée par plusieurs auteurs. Chamot et O'Malley (1996) dans un tableau répertoriant 24 stratégies d'apprentissage classées en stratégies métacognitives, cognitives et socioaffectives mentionnent la stratégie cognitive « *grouping* » qui consiste en une réorganisation de la matière à être étudiée à partir d'attributs communs à l'aide de « *graphic organizers* ».

Ces organisateurs graphiques sont des moyens pour les étudiantes et les étudiants de structurer visuellement des informations pour qu'elles soient facilement accessibles et qu'elles puissent être rappelées rapidement. Chularut et DeBacker (2004) utilisent le terme « *concept mapping* » pour désigner les organisateurs graphiques et ils ajoutent que ces cartes conceptuelles, en compréhension de lecture,

sont très utiles pour organiser visuellement les nouvelles informations, faire des liens avec les connaissances antérieures et organiser le rappel d'informations.

It appears that the act of concept mapping helps ESL students to tie information from the text at hand to prior knowledge, to organize and summarize their thoughts during reading, and to organize recall of specific text details and difficult vocabulary.
(*Ibid.*, p. 261)

Chamot et O'Malley (1996) mentionnent aussi la prise de notes où l'étudiante et l'étudiant dressent, à l'aide de tableaux, un aperçu des points importants des informations qui ont été présentées. Ces stratégies sont en fait des processus mentaux basés sur la théorie cognitive du schéma « *schema theory* », qui est un terme « used by cognitive scientists to describe how people process, organize, and store information in their heads » (Al-Issa, 2006, p. 41).

L'enseignante ou l'enseignant d'anglais souhaitant analyser si ses pratiques aident les étudiantes et les étudiants à organiser leurs connaissances doit s'assurer que ses interventions en situation d'enseignement favorisent, chez les étudiantes et les étudiants, les liens entre les anciennes et les nouvelles connaissances, l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives en vue de réutiliser les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales et enfin, que ses interventions portent une attention particulière au travail que la mémoire effectue pour organiser ces connaissances.

1.3.6 Stratégies d'apprentissage

Principe 6 : L'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde doit enseigner des stratégies cognitives et métacognitives qui aideront les étudiantes et les étudiants à apprendre efficacement.

Ce sont les travaux en psychologie de l'éducation, en particulier en psychologie cognitive, qui ont révélé l'intérêt et le rôle de ces stratégies dans le processus d'apprentissage.

The cognitive psychological perspective traditionally examines how human beings process information and/or construct new knowledge in terms of internal cognitive processes.
(Hoskins et Fredrikson, 2008, p. 16)

Dans la perspective où l'enseignante et l'enseignant visent à développer l'autonomie chez leurs élèves, l'enseignement de stratégies d'apprentissage convient parfaitement. Tardif (1997) mentionne que « l'apprentissage est essentiellement une construction personnelle résultat d'un engagement actif » (p. 16). Dans ce sens, l'enseignement de ces stratégies est approprié puisque celles-ci permettent à l'étudiante ou à l'étudiant de prendre en charge sa démarche d'apprentissage. Pour Viau (*Ibid.*), citant Weinstein et Meyer (1991), ces stratégies « sont des moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne » (p. 78). Qu'est-ce qu'une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire?

Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientée dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis.
(Bégin, 2008, p. 53)

Par ailleurs, en considérant que les étudiantes et les étudiants ne se présentent pas tous en classe avec les mêmes styles d'apprentissage, l'enseignement de diverses stratégies apparaît comme une approche pertinente.

Learning strategies are sometimes linked to the concept of learning styles. It is assumed that different individuals learn in different ways and a way to improve the learning of the individual is to help her/him to choose the right strategy.
(Hoskins et Fredrikson, *Ibid.*, p. 24)

Les auteurs en éducation subdivisent ces stratégies en plusieurs catégories. Pour St-Pierre (1991) notamment, il en existe quatre types. L'autrice les subdivise en stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion de ressources. Larue et Cossette (2005) précisent ces stratégies. Les stratégies cognitives sont « les actions posées en vue de traiter directement l'information » (p. 3). Ce sont des stratégies de mémorisation, d'élaboration, d'organisation ou de généralisation. Viau (*Ibid.*) citant Pintrich (1990) précise que les stratégies métacognitives « ont trait à la conscience qu'une personne a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'elle utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement » (p. 85). Larue et Cossette (*Ibid.*) parlent d'autoévaluation, d'autorégulation et d'autocontrôle. Les stratégies affectives « ont pour but de maintenir ou de soutenir la motivation et la concentration ou de maîtriser les émotions négatives » (p. 3).

Enfin, les stratégies de gestion des ressources « regroupent les actions visant à maximiser l'utilisation des ressources temporelles, matérielles, humaines et environnementales de façon à créer les conditions favorables à l'apprentissage » (p. 3). Tout comme Tardif (1997), qui recommande que « stratégies et connaissances soient intimement reliées » (p. 19), St-Pierre ajoute que ces stratégies ne peuvent s'enseigner de manière isolée du contenu disciplinaire et « qu'il revient à chaque enseignant d'enseigner, dans son cours, les stratégies d'apprentissage pertinentes à sa discipline » (2004, p. 27). Nous présentons ici quelques exemples de pratiques en enseignement en général. Ces exemples ne se veulent pas exhaustifs et ne distinguent nullement le type de stratégies ou encore de connaissances qui sont visées par la pratique. Aylwin (1992*c*), en ce qui a trait à la métacognition, suggère

- que les étudiantes et les étudiants prennent le temps d'énumérer les questions à se poser et à décrire la démarche à suivre lorsqu'ils ont une question à répondre ou un problème à résoudre;
- que l'enseignante ou l'enseignant présente un problème à voix haute. En jouant le rôle de l'élève, il le résout en expliquant sa démarche.

Aylwin (1992c) ajoute que « les élèves ont ainsi l'occasion de voir une pensée en action, d'observer un étudiant modèle en train de réfléchir ou d'étudier » (p. 25). Dans une recherche portant sur les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiantes et les étudiants en soins infirmiers au collégial lors de la résolution de problème, Larue et Hrimech (2009), en lien avec des stratégies cognitives, énumèrent

- la mémorisation (repérage de mots de vocabulaire);
- l'élaboration (énoncer des éléments de connaissances antérieures);
- l'organisation (regroupement de données, schémas de concepts);
- la généralisation et la discrimination (retour sur le problème à partir des connaissances générales).

L'enseignement de stratégies d'apprentissage est un principe que l'on retrouve également dans les écrits sur l'enseignement de l'anglais langue seconde. Encore une fois, les étudiantes et les étudiants sont au cœur de leur démarche d'apprentissage : « But if they are taught the strategies to work out the answers for themselves, they are empowered to manage their own learning » (Griffiths, 2004, p. 1). Brown (*Ibid.*) mentionne l'utilisation de quatre approches pour l'enseignement de stratégies d'apprentissage auprès des étudiantes et des étudiants. Ces approches sont l'enseignement de stratégies par des techniques interactives, l'utilisation de techniques compensatoires, l'utilisation d'un inventaire de stratégies et le recours à l'expérience de l'enseignante et l'enseignant comme apprenante et apprenant. L'enseignement de stratégies par des techniques interactives implique

- faire utiliser des expressions que les étudiantes et les étudiants connaissent peu;
- demander aux étudiantes et aux étudiants de se corriger;
- faire deviner ce qui a été dit.

Pour Brown (*Ibid.*), l'utilisation de techniques compensatoires a pour but de pallier certaines faiblesses au niveau du style d'apprentissage des apprenantes et des apprenants. Les étudiantes et les étudiants peuvent raconter une histoire de nouveau, utiliser les jeux de rôles et utiliser la correction d'épreuves « *proofreading* ». L'utilisation d'un inventaire de stratégies consiste, dans un premier temps, à présenter aux étudiantes et aux étudiants une liste de stratégies d'apprentissage efficaces et, dans un deuxième temps, à leur faire faire l'inventaire de leurs propres stratégies à partir de cette liste. Voici quelques exemples d'énoncés⁶ sur lesquels les étudiantes et les étudiants pourraient se prononcer :

1. Je révise mes leçons d'anglais souvent;
2. J'utilise le mot anglais que je connais de différentes manières;
3. Je pose des questions en anglais et je cherche des gens qui parlent anglais, etc.

Le recours à l'expérience de l'enseignante ou de l'enseignant comme apprenante et apprenant est tout simplement les conseils que l'enseignante ou l'enseignant peut prodiguer à ses étudiantes et à ses étudiants en lien avec les raisons qui expliquent ses succès et ses insuccès passés comme apprenante et apprenant. L'enseignante ou l'enseignant qui souhaite analyser si ses pratiques facilitent l'acquisition et l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives aidant les étudiantes et les étudiants à apprendre efficacement doit s'assurer que ses interventions en situation d'enseignement procurent aux étudiantes et aux étudiants des moyens pour les aider à traiter l'information reçue. De plus, l'enseignement de ces stratégies doit se faire en concomitance avec l'enseignement de contenus disciplinaires.

⁶ Ces exemples proviennent du *Strategy Inventory For Language Learning (SILL)*, Rebecca Oxford (1990). http://ell.phil.tu-chemnitz.de/cing/frontend/questionnaires/oxford_quest.php

1.3.7 Respect des différences individuelles (ou pédagogie différenciée)

Principe 7 : L'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde doit prévoir des adaptations pour respecter les différences individuelles

Traiter des différences individuelles chez les étudiantes et les étudiants, c'est parler de l'hétérogénéité du groupe auquel s'adresse l'enseignante ou l'enseignant. C'est considérer des variations concernant, entre autres, les styles et le rythme d'apprentissage, l'âge, la motivation, les besoins, les compétences, etc.

Aylwin (1992a) recense des facteurs qui expliquent ces différences que l'enseignante ou l'enseignant doit considérer. Il nomme, entre autres, les recherches sur le cerveau, la démocratisation scolaire, le retour de nombreux adultes à l'école, l'arrivée de diverses ethnies dans nos écoles, etc.

Ces facteurs de disparité s'ajoutent à ceux dont il a été question précédemment lorsque nous faisons état, dans la problématique, de la réalité de l'étudiante et de l'étudiant du collégial inscrits à un cours d'anglais. Or, il apparaît impossible, à première vue, à toute enseignante ou enseignant de considérer l'ensemble de ces différences lors de la préparation et de la dispensation de cours : « Tout professeur si habile et expérimenté qu'il soit, ne peut aller très loin dans la prise en compte de toutes les différences de tous ses élèves, tant qu'il demeure la personne qui accomplit la plupart des démarches intellectuelles dans la classe » (Aylwin, 1992a, p. 33).

En raison de ces différences, et afin de répondre aux besoins variés des étudiantes et des étudiants, la pédagogie différenciée semble toute désignée. Elle « offre simultanément des activités d'apprentissage aussi diverses que l'exige la variété des différences présentes dans le groupe » (Aylwin, 1992a, p. 30). Cette

pédagogie exige toutefois, si l'on veut tenir compte de leurs différences, de replacer l'étudiante et l'étudiant au cœur de leur apprentissage :

seul chaque individu, en effet, est capable de penser et d'apprendre en respectant effectivement, parce que tout naturellement, sa forme d'intelligence, son style cognitif, son rythme d'apprentissage et toutes les autres caractéristiques de sa personnalité.
(Aylwin, 1992c, p. 24).

Puisque l'étudiante et l'étudiant sont au cœur de leur apprentissage, Aylwin suggère que le « travail de préparation, de présentation, de gestion et d'évaluation du contenu » (1992a, p. 33), réalisé à 90 % du temps par l'enseignante et l'enseignant, revienne à l'étudiante et à l'étudiant. Ce sont en fait des moments, des « occasions ou sources de variation » (1992a, p. 33) qui reflètent une pédagogie différenciée. Il suggère de varier

- le regroupement des étudiantes et des étudiants, exemples : sous-groupe, tous ensemble, forts avec faibles, etc.;
- les moyens d'information, exemples : films, transparents, textes, etc.;
- les actions des étudiantes et des étudiants, exemples : parler, dessiner, écrire, bouger, etc.;
- les opérations intellectuelles, exemples : nommer, décrire, définir, déduire, induire, conclure, analyser, etc.;
- les contenus, exemples : attribution de contenus différents, en tout ou en partie, à chaque sous-groupe, voire à chaque élève, en fonction de leurs objectifs, intérêts ou capacités;
- les exercices, exemples : étudier un cas, organiser un débat, définir les mots/concepts clés, etc.;
- les formules pédagogiques, exemples : travail en équipe, tutorat, journal de bord, exposé, etc.;
- le rythme.

Les auteurs consultés en enseignement de l'anglais langue seconde recommandent également à l'enseignante ou à l'enseignant de prêter attention aux différences individuelles des étudiantes et des étudiants dans ses pratiques. Erns-Slavit, Moore et Maloney (2002) expliquent que, quoiqu'il y ait beaucoup de similitudes dans la manière dont une langue seconde est apprise, les apprenants acquièrent celle-ci différemment les uns des autres (traduction libre). Pour eux, il y a des « differences based on individual student characteristics and language background » (*Ibid.*, p. 119). Schwarzer (2009) souligne qu'il est important d'impliquer l'apprenante ou l'apprenant dans la détermination de ses besoins d'apprentissage en ce qui concerne le contenu du programme.

Curriculum negotiation involves asking learners to participate in the decision-making process related to the curriculum they will study. You cover the 'mandated' curriculum but also make room to address learners' learning needs and wants.
(Schwarzer, *Ibid.*, p. 29)

Il suggère

- d'incorporer au contenu obligatoire des éléments qui intéressent les apprenantes et les apprenants correspondants à la vie de tous les jours de celles-ci et de ceux-ci;
- d'élaborer une charte où l'on retrouve les besoins des apprenantes et des apprenants.

Un autre élément important, maintes fois mentionné dans les écrits consultés, est l'utilisation de la variété par l'enseignante ou l'enseignant dans diverses sphères de son enseignement. Cet élément est présent de diverses façons. On le retrouve entre autres au niveau du matériel utilisé. Waxman et Tellez (2002), dans une synthèse de recherche portant sur 34 articles reliés aux pratiques enseignantes efficaces, parlent de « *multiple representation* » pour favoriser l'apprentissage, que ce soit à l'aide de vidéos, d'Internet, de manuels, d'images ou autres. On le retrouve

également au niveau des méthodes ou techniques d'enseignement utilisées. On peut, par exemple, utiliser les textes troués, les jeux de rôles, l'enseignement par les pairs, la discussion en petits groupes, le résumé écrit, etc. Les auteurs mentionnent aussi l'importance de cette variété au niveau du ton de la voix et des déplacements de l'enseignante et l'enseignant en classe.

L'enseignante ou l'enseignant d'anglais qui souhaite analyser si ses pratiques prévoient des adaptations pour respecter les différences individuelles de ses étudiantes et de ses étudiants doit s'assurer que ses interventions en situation d'enseignement replacent l'étudiante et l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage. Leur permettre de se fixer des buts à atteindre, de déterminer des contenus à apprendre, tout en leur présentant une variété d'exercices à réaliser ou d'opérations intellectuelles à effectuer, ne sont que quelques exemples de ces adaptations.

1.3.8 L'interaction

Principe 8 : L'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde doit se préoccuper du rôle que l'interaction joue dans l'acquisition de l'anglais.

Lorsque l'on parle du concept de l'interaction en lien avec l'apprentissage, la participation verbale des étudiantes et des étudiants occupe une place importante. Kozanitis et Chouinard (2009) citant Bujold et St-Pierre (1996), Fritschner (2000), Reynolds et Nunn (1997) ajoutent que « la participation verbale est un élément essentiel au processus d'apprentissage et qu'elle devrait occuper une plus grande place durant les cours » (p. 3).

En analysant les écrits en enseignement en général concernant le concept de l'interaction, on constate qu'ils convergent en majorité vers l'interaction maître élève. Peu d'écrits existent sur les interactions entre étudiants. Or, sans dénigrer

l'importance des interactions entre le maître et les élèves, il est indéniable que les interactions entre étudiants peuvent tout autant contribuer à l'apprentissage des étudiantes et des étudiants.

Perhaps because we tend to overestimate our own influence on learning as teachers, we have grossly underestimated the power of appropriate student/student interaction on a range of learning outcomes.
(Johnson et Johnson, 1997, n.d.)

Par ailleurs, plusieurs écrits portant sur les interactions entre étudiants abordent ce concept sous l'angle de l'apprentissage coopératif : « The purpose of the collaborative learning is to enhance learning and achievement by encouraging peer-to-peer interaction and cooperation » (Bishop, 2000, p. 1).

Sans pour autant statuer que l'apprentissage coopératif représente la solution idéale pour favoriser les interactions entre étudiants en situation d'enseignement, il est clair que les avantages de ce type d'apprentissage doivent être considérés. Johnson et Johnson (*Ibid.*), faisant référence à plus de 600 rapports de recherche, mentionnent : plus d'étudiants apprennent plus d'informations, sont motivés à apprendre et ont une attitude plus positive lorsqu'ils travaillent ensemble, de manière coopérative que quand ils sont en compétition entre eux ou qu'ils travaillent individuellement. Cependant, pour que ce type d'apprentissage survienne dans la classe, l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que ses pratiques « comportent des phases d'interactions entre élèves bien conçues et clairement finalisées » (Lancelot, 1999, p. 8). Malgré l'influence appréciable sur ces phases de l'enseignante ou de l'enseignant, ultimement ce sont les étudiantes et les étudiants qui ont un impact sur les interactions en classe.

Even though instructor behaviors and teaching methods greatly influence the classroom experience, students are integral to the classroom community and take part in the responsibility for class interactions.
(Sidelinger et Booth-Butterfield, 2010, p. 170)

Ces auteurs vont plus loin en ajoutant que la seule présence des pairs ne suffit pas. Ils mentionnent les pairs qui soutiennent et que la classe traditionnelle, avec ces grands groupes, n'offre pas les conditions propices à la présence de ceux-ci. Ils suggèrent la création de petits groupes pour encourager la participation des étudiantes et des étudiants. Kozanitis (n.d.) offre diverses activités qui peuvent être faites en petits groupes. Entre autres, il suggère

- le puzzle (mise en commun d'informations) qui est une activité où un contenu, un problème ou un concept est divisé en petites parties et chaque étudiante et étudiant est responsable d'une partie;
 - la comparaison des notes personnelles;
 - les débats encadrés;
 - la lecture et la correction du travail d'un pair ;
 - l'utilisation de questions guidées soumises par l'enseignante ou l'enseignant après un court exposé. Cette activité permet aux étudiantes et aux étudiants de se poser des questions, entre eux, sur la matière vue en équipe de deux ou trois. Il peut y avoir une plénière à la fin de l'activité. Ces questions peuvent développer les capacités de synthèse, de comparaison et de contraste, ainsi que l'extrapolation à d'autres contextes. Voici quelques exemples de questions :
- Expliquer pourquoi;
 - Expliquer comment;
 - Que se passerait-il si;
 - Quelles sont les similarités entre _____et_____ ;
 - Quelles sont les conséquences de.

En enseignement de l'anglais langue seconde, l'interaction est l'un des plus importants concepts à considérer. Parler une langue seconde en classe, c'est communiquer dans cette langue, interagir avec des interlocuteurs : « In the era of communicative language teaching, interaction is, in fact, the heart of communication;

it is what communication is all about » (Brown, *Ibid.*, p. 165). De façon plus précise, « interaction is the collaborative exchange of thoughts, feelings, or ideas between two or more people, resulting in a reciprocal effect on each other » (Brown, *Ibid.*, p. 165).

La contribution de l'enseignante et de l'enseignant en ce qui concerne l'interaction en classe est prépondérante. Il ne faut pas comprendre que la communication entre ces derniers et le groupe occupe toute la place, mais bien que les interventions et les stratégies utilisées par les enseignantes et les enseignants encouragent les échanges entre les interlocuteurs dans leurs classes, à savoir, les étudiantes et les étudiants. Brown (*Ibid.*) ajoute qu'il revient à l'enseignante et à l'enseignant d'initier et de maintenir l'interaction. Il leur propose différentes pistes pour réaliser cet objectif. Ces principales pistes sont l'utilisation d'un répertoire de stratégies de questionnement et le travail en petits groupes.

Selon Brown (*Ibid.*), il revient à l'enseignante ou à l'enseignant, si elle ou il désire créer un climat de classe interactif, d'amorcer l'interaction : « The most important key to creating an interactive language classroom is the initiation of interaction by the teacher » (p. 169). C'est en développant un répertoire de stratégies de questionnement que l'enseignante ou l'enseignant pourra initier et maintenir cette interaction. Les stratégies de questionnement se rapportent à l'utilisation de questions nécessitant divers types de réponses, allant des plus simples aux plus complexes. Ces types de questions peuvent, entre autres, stimuler des échanges entre les étudiants « Teacher questions can serve to initiate a chain of student interaction among themselves » (p. 171). Brown mentionne les questions

- de connaissances, exemples : Décrivez, nommez, reproduisez, etc.;
- de compréhension, exemples : Expliquez, définissez, résumez, etc.;
- d'application, exemples : Démontrez comment, illustrez comment, etc.;
- d'inférence, exemple : Quelles conclusions pouvez-vous tirer de ...;
- d'exemples : Classifiez, catégoriser, différenciez, etc.;

- de synthèse, exemples : Solutionnez, développer, formuler une hypothèse, etc.;
- d'évaluation, exemples : Lequel est le plus important, lequel est le plus approprié, etc.

Le travail en groupe comprend tout aussi bien le travail en paire que le travail avec trois individus et plus. Brown (*Ibid.*) y voit quatre avantages essentiels. Le premier est que ce type de travail offre beaucoup plus d'occasions pour l'étudiante et l'étudiant de s'exprimer comparativement à la classe traditionnelle où l'enseignante et l'enseignant sont les principaux interlocuteurs. L'auteur, en citant Long et Porter (1985) précise « if just half of your class time were spent in group work, you could increase individual practice time five-fold over whole-class traditional methodology » (p. 178).

Un climat affectif sécuritaire est ce qui caractérise le deuxième avantage. Les étudiantes et les étudiants se sentent plus à l'aise de s'exprimer en plus petits groupes. L'auteur ajoute également que ce climat facilite tout aussi bien l'accroissement de la motivation de l'apprenante et de l'apprenant. Un autre avantage que procure ce type de travail, puisqu'il est difficile pour les participantes et les participants de se dissimuler et de ne pas participer, est que chaque étudiante et étudiant devient responsable de sa démarche d'apprentissage. Finalement, en formant le type de groupe désiré et en exigeant différentes tâches à différents groupes, l'enseignante et l'enseignant sont capables de considérer et d'exploiter les différences individuelles de leurs étudiantes et leurs étudiants. En termes d'idées concrètes concernant le travail d'équipe, avec un exemple pour chacune des idées, l'auteur suggère

- les « guessing games », exemple : Vingt questions : Les étudiantes et les étudiants doivent identifier l'identité secrète de quelqu'un;
- les jeux de rôles, exemple : Discussion sur un enjeu politique. Les étudiantes et les étudiants représentent des formations politiques;

- le « Jigsaw » (puzzle) (mise en commun d'information), exemple : Chaque étudiante ou étudiant du groupe reçoit une partie d'une histoire. Le groupe doit reconstituer l'histoire ;
- la résolution de problème et la prise de décision, exemple : Le groupe reçoit plusieurs demandes d'application pour un emploi et les participantes et participants doivent discuter des critères d'embauche et ensuite sélectionner le candidat en fonction des critères retenus.

L'enseignante ou l'enseignant d'anglais qui souhaite analyser si ses pratiques reflètent l'importance accordée à l'interaction dans l'acquisition de l'anglais doit s'assurer que ses interventions en situation d'enseignement favorisent la participation verbale de ses étudiantes et de ses étudiants. Ceci est possible par l'utilisation d'un répertoire de stratégies de questionnement, d'observation des principes de base de l'apprentissage coopératif et par le travail en petits groupes.

Ce tour d'horizon des huit principes sur lesquels fonder des interventions efficaces a permis de constater que les pratiques efficaces sont souvent semblables, qu'elles soient proposées dans les écrits sur l'enseignement en général ou dans ceux sur l'enseignement de l'anglais. De plus, on observe souvent qu'une même pratique est en relation avec plus d'un principe. Ainsi en est-il de la pratique du modelage que l'on retrouve à la fois sous le principe de la motivation, du transfert des apprentissages et des stratégies d'apprentissage. Cette pratique consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à présenter un problème et à voix haute, en jouant le rôle de l'élève et à le résoudre en expliquant sa démarche.

1.4 L'analyse des pratiques

Nous savons que le contexte professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant d'anglais langue seconde au collégial est complexe. Cette complexité se caractérise, entre autres, par l'hétérogénéité du groupe et l'exigence de la tâche de l'enseignante

ou de l'enseignant. Ces éléments font en sorte qu'il lui devient nécessaire de porter un regard critique sur ses pratiques afin de s'assurer que ses interventions en situation d'enseignement tiennent compte de cette complexité en favorisant l'apprentissage.

Les écrits sur le thème de l'analyse des pratiques nous offrent plusieurs termes apparentés. Altet (cité par Escartin, 2002) parle d'analyse de pratiques professionnelles et stipule que l'objectif de cette analyse « est de passer de l'exécution à la professionnalisation (responsabilisation) » (p. 2). Pour elle, l'enseignante ou l'enseignant doit enseigner « tout en construisant une attitude réflexive sur le métier » (p. 2). Elle précise que l'analyse de pratiques est utile autant pour l'enseignante ou l'enseignant que pour la chercheuse ou le chercheur. Coen et Leutenegger (2006, p. 5) citant Altet (1994) notent « la double fonction de l'analyse de pratiques : fonction qui vise à améliorer l'intervention pédagogique et fonction, pour les chercheurs, de production de savoirs sur ces pratiques ».

Boutet (2004), quant à lui, relie le concept d'analyse de pratiques à celui de pratique réflexive et propose un cadre d'analyse de la pratique de l'enseignement qui « s'appuie sur une conception de l'acte d'enseigner comme transaction pratique complexe, faisant appel à des logiques d'action multiples et exigeant l'exercice de capacités délibératives dans l'action et sur l'action » (p. 1). Pour ces auteurs donc, le concept de réflexivité occupe un rôle important dans l'analyse des pratiques et cette analyse vise l'amélioration des interventions pédagogiques de l'enseignante ou de l'enseignant.

Pour Bouchard et Gagnon (2002), le concept de réflexivité est au centre d'une démarche d'analyse qui peut favoriser l'amélioration des interventions pédagogiques de l'enseignante ou de l'enseignant : « Cette démarche contribue à identifier les acquis à consolider et les compétences à développer » (p. 46). Ils suggèrent une série d'étapes afin de soutenir cette analyse. Analysons brièvement ces étapes.

La première étape est celle où l'on pose un diagnostic qui « vise à préciser l'objet de l'étude » (p. 47). C'est ici que l'on cible la situation à analyser.

La seconde étape est celle où l'enseignante ou l'enseignant recherche des outils d'observation afin « d'observer et de mieux comprendre ses interventions éducatives en classe » (p. 47). Ces outils peuvent être l'enregistrement vidéo, le journal de bord, l'observation par les pairs, le questionnaire d'auto observation, les rétroactions des étudiantes et des étudiants, etc.

La troisième étape est l'observation dans l'action. C'est ici que l'enseignante ou l'enseignant « établit son bilan personnel en se référant au diagnostic de départ » (p. 47).

Finalement, à la quatrième et dernière étape, l'enseignante ou l'enseignant effectue un retour réflexif qui lui « permet de porter un regard critique sur sa pratique pédagogique, et ce, avec l'intention d'y apporter des réajustements éventuels » (p. 47).

Pour ces auteurs, cette démarche présente un avantage certain à long terme pour l'enseignante ou l'enseignant, car elle « vise à susciter une prise de conscience sur sa façon d'intervenir en classe, et non pas à dresser une liste d'habiletés qui semblent maîtrisées à tout jamais et d'autres à acquérir dans de brefs délais » (p. 48).

Altet, cité par Escartin (*Ibid.*), partage également la même opinion concernant l'avantage à long terme d'une telle démarche pour l'enseignante ou l'enseignant : « En effet, un professionnel est un praticien réflexif qui met en œuvre une posture réflexive permanente (il cherche à comprendre pour s'adapter) » (p. 2).

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse des pratiques apparaît très pertinente pour assurer leur efficacité dans l'apprentissage. Elle repose sur la prise de

conscience chez l'enseignante ou l'enseignant des pratiques utilisées en situation d'enseignement. La conception d'une grille pour faciliter cette prise de conscience et poursuivre l'analyse de ses pratiques représente une solution au problème soulevé dans la problématique de cette recherche, soit le manque d'outils adéquats pour porter un regard critique sur les pratiques de l'enseignante et de l'enseignant plus expérimentés.

2. SYNTHÈSE DU CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

L'objectif général identifié au chapitre de la problématique dans le cadre de cette recherche vise à outiller l'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde au collégial afin qu'elle ou qu'il puisse évaluer si ses pratiques sont susceptibles de maximiser les effets de l'enseignement qu'elle ou qu'il dispense en classe sur les apprentissages des étudiantes et des étudiants.

De façon plus concrète, la conception d'un outil, une grille d'analyse des pratiques, permettra à l'enseignante ou à l'enseignant de porter un regard critique sur la correspondance entre ses pratiques en situation d'enseignement et des principes pédagogiques reconnus comme efficaces. Afin d'atteindre cet objectif, il nous était toutefois nécessaire, au préalable, de comprendre certains concepts relatifs à cet objectif. Ainsi, nous nous sommes attardés, dans le cadre de référence, aux concepts des pratiques enseignantes, des pratiques efficaces, des principes pédagogiques inhérents aux pratiques efficaces et à l'analyse des pratiques.

Nous avons tout d'abord apporté une précision sur la différence entre la pratique enseignante et les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant en soulignant que la pratique enseignante se rapportait à une réalité plus globale de l'enseignement tandis que les pratiques concernaient les gestes et les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant en situation d'enseignement.

Les écrits sur les concepts en lien avec l'objectif général nous ont ensuite permis de constater l'existence d'un lien direct entre pratiques et principes. En effet, les pratiques d'une enseignante ou d'un enseignant s'appuient sur des principes pédagogiques provenant des théories en éducation ou sont basées sur des croyances, issues de son expérience et de son histoire personnelle, qu'elle ou qu'il utilise à titre de principes. Par la suite, nous avons pris conscience que les principes inhérents à l'enseignement de l'anglais langue seconde sont souvent de même nature que les principes pédagogiques proposés dans les écrits sur l'enseignement en général.

Enfin, les écrits ont également révélé que ce qui caractérise l'efficacité d'une pratique est que le principe sous-jacent à celle-ci soit reconnu comme efficace par les spécialistes du domaine ou qu'il ait montré son efficacité à la suite de l'expérience de l'enseignante ou de l'enseignant. En partant de ces constats, nous avons ensuite ciblé certains principes pédagogiques propres à l'enseignement en général et à l'enseignement de l'anglais langue seconde, ce qui a aidé à identifier des pratiques reconnues comme efficaces.

Enfin, nous avons brièvement discuté du concept de l'analyse des pratiques. Les objectifs poursuivis étaient de définir sommairement ce qui la caractérise, de décrire brièvement ses étapes dans le cadre d'une démarche de pratique réflexive telle que définie par Bouchard et Gagnon (*Ibid.*) et d'explicitier son rôle dans le développement d'une posture réflexive plus permanente. La démarche de l'enseignant chercheur dans ce projet emprunte certaines de ces caractéristiques et cible l'objectif de prise de conscience chez l'enseignante ou l'enseignant de ses pratiques et de l'impact de ses décisions.

Les principes de base de cette démarche représentent une option intéressante pour l'enseignant chercheur qui vise dans un premier temps à développer un outil lui permettant de porter un regard critique sur ses pratiques, ce qui pourrait par la suite le conduire à adopter une posture réflexive plus permanente. Ainsi, tout en gardant à

l'esprit l'objectif général et les constats auxquels nous sommes arrivés au terme de l'exposé du cadre de référence, nous pouvons apporter des précisions quant aux objectifs spécifiques à poursuivre. Les objectifs spécifiques de cette recherche sont

- a. élaborer un outil d'analyse qui permet de porter un regard critique sur la correspondance entre ses propres pratiques en situation d'enseignement et des principes pédagogiques reconnus comme efficaces;
- b. valider cet outil auprès de collègues.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Notre projet de recherche implique des choix d'ordre méthodologiques essentiels à sa réalisation. Le chapitre qui suit présente ces choix et les raisons qui les justifient. Ces choix sont :

1. L'approche méthodologique;
2. Le déroulement et l'échéancier;
3. Les participantes et les participants;
4. Les techniques et instruments de collecte de données;
5. La méthode de traitement et d'analyse des données;
6. L'aspect éthique de la recherche;
7. Les moyens pris pour assurer la scientificité du projet de recherche.

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'approche méthodologique privilégiée ici est mixte puisque des données tant qualitatives que quantitatives ont été recueillies à l'aide du questionnaire de validation. La composante dominante est toutefois qualitative/interprétative. Elle est tout d'abord qualitative puisque les données à recueillir sont « des données qui se mesurent difficilement : des mots, des dessins, des comportements » (Savoie-Zajc, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 126).

Dans le cas de cette recherche, les données sont des mots et elles sont en lien avec les perceptions, les expériences, les réflexions des participantes et des participants face aux pratiques efficaces en anglais langue seconde. Le courant qui sous-tend cette approche est interprétatif, car l'enseignant chercheur recherche le sens que les participantes et participants expriment par rapport à ces pratiques.

L'enseignant chercheur est donc stimulé par « le désir de comprendre le sens de la réalité des individus » (Savoie-Zajc, *Ibid.*, p. 126). À partir de situations concrètes vécues en classe, l'enseignant chercheur tente de mieux cerner sa réalité professionnelle. Dans cette optique, les données recueillies auprès d'acteurs sociaux, tels les enseignantes et les enseignants, alimentent sa réflexion et enrichissent sa compréhension des différents éléments qui entrent en jeu dans sa salle de classe. L'enseignant chercheur devient un « créateur de significations » (Anadón, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, *Ibid.* p. 31). Son engagement dans une démarche visant à créer et valider un outil d'analyse de ses pratiques qui, éventuellement, lui permettra de mieux choisir ses interventions en classe, est important.

À bien des égards, cette approche convient bien à la réalisation de l'essai qui porte sur la production de matériel pédagogique, particulièrement à l'étape de validation. En effet, l'enseignant chercheur a non seulement produit du matériel pédagogique et une grille d'analyse des pratiques, mais il a validé ceux-ci auprès de ses pairs et expliqué sa démarche d'élaboration. Cette approche méthodologique concorde très bien aussi avec le type de recherche-développement qui inspire le déroulement du projet, tel que le conçoivent Loiselle et Harvey (2007).

La recherche de développement d'objets englobe le développement d'objets matériels (matériel pédagogique, guides) et les prescriptions guidant l'action (procédés, stratégies, méthodes, modèles). La perspective que nous adoptons correspond à la forme de recherche-développement où le chercheur est engagé à la fois dans des activités de développement et dans l'analyse de ces activités.

(Loiselle et Harvey, 2007, p. 44)

L'objet développé dans le cadre de cet essai est une grille d'analyse des pratiques. Les auteurs soulignent plus loin l'importance du rôle et de l'implication des différents intervenantes et intervenants à chacune des phases d'un tel projet.

Dans une démarche de recherche-développement, le chercheur développeur est appelé à prendre de multiples décisions au cours des phases liées à la conception de l'objet, à son développement, aux mises à l'essai et à l'analyse des données. Il est également en interaction avec d'autres personnes engagées dans la conception et avec les usagers qui participent aux mises à l'essai.
(*Ibid*, p. 44)

Compte tenu des limites de temps pour ce projet, le rôle des participantes et des participants a pris forme à l'étape de validation seulement.

2. DÉROULEMENT ET ÉCHÉANCIER

Le projet s'est déroulé en trois grandes étapes. La première consistant à concevoir un prototype de la grille d'analyse des pratiques. L'étape suivante fut la validation de ce prototype à l'aide d'un questionnaire et la réalisation d'une entrevue complémentaire pour approfondir la validation. La dernière étape visait à améliorer l'objet à développer dans le cadre de cette recherche.

2.1. Conception d'un prototype de la grille d'analyse des pratiques

Un extrait du prototype⁷ de la grille d'analyse des pratiques (annexe A) contient les énoncés relatifs au principe du transfert des apprentissages et aux pratiques ciblées par le cadre de référence. Ainsi, pour chacun des principes⁸ retenus dans le cadre de référence, nous avons sélectionné les pratiques qui nous ont paru à la fois les plus cohérentes avec ces principes pédagogiques et les plus pertinentes dans notre contexte.

⁷ Cet extrait du prototype de la grille d'analyse des pratiques ne contient qu'un seul principe avec cinq exemples de pratiques. Les participantes et les participants se sont prononcés sur ce prototype dans la partie 3 du questionnaire de validation.

⁸ Tous les principes et les pratiques sur lesquels les participantes et les participants se sont prononcés se retrouvent dans les parties 1 et 2 du questionnaire de validation.

Ces principes et ces pratiques ont été identifiés par des chercheurs dans le domaine de l'apprentissage ou de l'enseignement ou sont issus de l'expérience de l'enseignante ou de l'enseignant.

2.2. Validation du prototype

Trois sous-étapes ont permis d'effectuer la validation. Premièrement, il a s'agit de construire un outil de validation sous la forme d'un questionnaire (annexe B) portant sur les critères de validation suivants :

1. La pertinence des principes et des pratiques retenus pour cette recherche;
2. La cohérence des pratiques avec les principes;
3. L'adaptabilité des principes;
4. Les critères portant sur la facture globale du prototype de la grille d'analyse des pratiques (utilité, pertinence, facilité d'utilisation, etc.).

Ce questionnaire est présenté en détail plus loin. Il contient des énoncés sur lesquels les participantes et les participants se sont prononcés. La conception de ce questionnaire a eu lieu les deux dernières semaines de mars 2010. C'est en fait la première ébauche de la grille d'analyse des pratiques qui a été soumise à la validation par les pairs. Les enseignantes et les enseignants ont pris connaissance des énoncés et ont répondu aux questions en fonction de leurs expériences et expertises.

C'est à cette étape que les enseignantes et les enseignants ont validé la pertinence des énoncés choisis par l'enseignant chercheur. La passation du questionnaire a lieu au cours du mois d'avril 2010.

En second lieu, il y a eu compilation, analyse et interprétation de ces données. Ce travail a eu lieu à la fin d'avril et au début du mois de mai 2010. C'est à ce moment que l'enseignant chercheur a procédé par analyse de contenu pour les

questions qui ont nécessité des commentaires ou des suggestions (données qualitatives) et par compilation des données pour les questions où les participantes et les participants ont exprimé leur degré d'accord ou de désaccord (données quantitatives). Il a utilisé une grille d'analyse des données qualitatives (annexe C) afin de faciliter leur classification par catégories. Cette grille est un tableau dans lequel l'enseignant chercheur a retranscrit les commentaires et suggestions des participantes et des participants pour les éléments suivants :

1. Les pratiques retenues en lien avec chaque principe;
2. Les huit principes retenus;
3. Les aspects liés à la forme du prototype.

À la lumière des résultats obtenus, l'enseignant chercheur a réalisé une troisième opération, à savoir interviewer deux personnes participantes lors d'une entrevue téléphonique semi-dirigée afin d'avoir plus de précision concernant certaines de leurs réponses. Les entrevues ont été réalisées à la deuxième semaine du mois de juin 2010, une fois la fin de session complétée. Les réponses obtenues à l'entrevue ont permis aux personnes participantes d'apporter quelques nuances à leurs commentaires et ainsi enrichir l'analyse et l'interprétation des données quantitatives et qualitatives.

2.3. Amélioration de la grille d'analyse de pratiques

La troisième et dernière étape est celle où l'enseignant chercheur a apporté des modifications à la présentation visuelle et aux énoncés de la grille d'analyse des pratiques. Il a utilisé les résultats de la validation pour décider si des énoncés devaient soit disparaître, soit être modifiés ou ajoutés. Ce travail de mise au point a confronté les résultats de la collecte de données auprès des praticiennes et des praticiens avec le cadre de référence. Les modifications ont été apportées à la fin juin 2010. Ces modifications sont disponibles à l'annexe D.

Il est à souligner que l'enseignant a utilisé un journal de bord tout au long de sa démarche afin de noter ses observations et d'alimenter sa réflexion pour mieux interpréter les résultats de la validation. Le journal a été extrêmement utile pour plusieurs raisons. Il a tout d'abord permis de noter les premières impressions de l'enseignant chercheur quant à sa compréhension des données quantitatives et qualitatives recueillies. Ces notes ont par la suite alimenté sa réflexion et facilité l'analyse et l'interprétation des données. Le journal a également contribué à identifier les principaux éléments faisant partie du chapitre de la discussion générale et particulièrement les modifications à apporter à la grille d'analyse des pratiques.

3. LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS

Les principaux acteurs de ce projet sont cinq enseignantes et enseignants d'anglais langue seconde du département de langues ainsi qu'un conseiller pédagogique ayant déjà enseigné l'anglais au département de langues du collège.

Ces personnes ont toutes été sollicitées une première fois lors de la validation de la grille d'analyse des pratiques, au moment où elles ont eu à remplir un questionnaire à cet effet et deux de ces personnes ont participé à une entrevue téléphonique. L'échantillon des enseignantes et des enseignants qui ont participé au projet est un échantillonnage intentionnel puisque les participantes et les participants sont au centre de la problématique soulevée au chapitre 1, que ce sont « des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (Savoie-Zajc, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, *Ibid.*, p. 130) communes et que le chercheur veut « comprendre le point de vue de personnes « compétentes » eu égard à l'objet d'étude » (Savoie-Zajc, 2007, p. 110). Comme l'échantillon n'est pas représentatif de la population enseignante, on ne peut prétendre que les résultats sont généralisables. Cependant, les participantes et les participants ont une compétence pertinente par rapport aux objectifs poursuivis et une riche description du contexte de réalisation du projet peut faciliter la transférabilité des résultats dans d'autres contextes.

4. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Cette section aborde les instruments qui ont été privilégiés par l'enseignant chercheur dans le cadre d'une recherche-développement. Ce type de recherche implique une triangulation des méthodes, car des instruments tels le questionnaire écrit, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord sont utilisés. Ces outils constituent des « modes complémentaires de collecte de données » (Savoie-Zajc, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, *Ibid.*, p.138) et sont pertinents lorsque l'approche méthodologique est qualitative/interprétative. En effet, « l'interaction entre chercheurs et participants est privilégiée pour mieux comprendre le sens donné au phénomène étudié » (Savoie-Zajc, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, *Ibid.*, p. 148).

Les données recueillies sont principalement qualitatives, car ce sont les opinions et l'expérience des participantes et des participants qui nous ont intéressées. Nous traitons en tout premier lieu du questionnaire écrit distribué aux enseignantes et aux enseignants. Ensuite, nous discutons de l'entrevue semi-dirigée et terminons avec l'utilisation du journal de bord par l'enseignant chercheur.

Les concepts ciblés par le cadre de référence et les critères de validation (pertinence, cohérence entre les principes et les pratiques, adaptabilité, etc.) ont servi de point de départ pour concevoir le questionnaire à distribuer aux enseignantes et aux enseignants. Le questionnaire comportait trois parties :

1. Première partie : Pertinence des pratiques et leur cohérence avec les principes retenus;
2. Deuxième partie : Pertinence et adaptabilité des principes retenus;
3. Troisième partie : Facture globale du prototype de la grille d'analyse des pratiques.

Dans la troisième partie, les participantes et les participants ont eu à indiquer leur appréciation en ce qui concerne, entre autres, la présentation visuelle de l'outil, son utilité, sa pertinence, son adaptabilité, etc.

Prendre note que pour les trois parties du questionnaire, les questions à répondre par les participantes et les participants étaient des questions fermées et ouvertes. Les questions fermées étaient des échelles de Likert alors que les questions ouvertes ont laissé place aux commentaires et suggestions des personnes participantes. Cet élément a contribué à enrichir leurs réponses et a facilité l'analyse et l'interprétation des données.

L'utilisation de ce questionnaire est pertinente pour plusieurs raisons. Le premier avantage, selon Fortin, Côté et Filion (2006), c'est qu'il « est un moyen rapide et peu coûteux d'obtenir des données » (p. 313). De plus, étant donné l'uniformité de la présentation et des directives, c'est un instrument fidèle « ce qui rend possibles les comparaisons entre les répondants » (*Ibid.*, p. 313). Cette validation a procuré une rétroaction très riche à l'enseignant chercheur.

L'entrevue semi-dirigée a pallié le manque de nuances des réponses obtenues lors de la passation du questionnaire écrit. L'entrevue semi-dirigée a été privilégiée par le fait que l'enseignant chercheur « désire obtenir plus d'informations particulières sur un sujet » (*Ibid.*, p. 305) et que cet instrument « fournit au répondant l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité » (*Ibid.*, p. 305). C'est à ce moment que les enseignantes et enseignants ont été en mesure de préciser leurs pensées. Les questions posées à l'entrevue étaient ouvertes, car elles ont encouragé « un examen approfondi de la réponse du participant » (*Ibid.*, p. 306). L'enseignant chercheur n'a pas utilisé un guide ou une grille d'entrevue puisqu'il n'avait que quelques questions précises à poser à deux personnes participantes. Ces questions étaient basées sur le manque de clarté concernant trois de leurs réponses colligées dans la grille d'analyse des données qualitatives.

Finalement, l'enseignant chercheur a noté dans son journal de bord tout ce qu'il a jugé significatif pendant le déroulement du projet. Ces informations écrites se sont rapportées aux problèmes rencontrés, à des interrogations, à la façon dont le projet a évolué, à quelques résultats, à des éléments d'interprétation, etc. Il a permis à l'enseignant chercheur de garder en mémoire des faits, événements, éléments pertinents qui ont facilité le déroulement du projet à toutes ses étapes et il a aidé ultimement à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus. De plus, le journal a été un outil indispensable, car il a stimulé les échanges entre l'enseignant chercheur et la personne qui l'a dirigé dans son projet. Les notes qui y ont été consignées ont été utiles pour nourrir et nuancer les interprétations faites des résultats de la validation.

5. MÉTHODE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

L'enseignant chercheur a procédé par analyse de contenu pour les questions ouvertes du questionnaire de validation et de l'entrevue semi-dirigée. De ces questions ont résulté des données qualitatives tels des commentaires, des suggestions ou encore des clarifications de la part des participantes et des participants concernant des éléments sur lesquels elles et ils ont eu à se prononcer. Ces éléments étaient la pertinence et la cohérence des pratiques retenues en lien avec chaque principe pédagogique, la pertinence et l'adaptabilité des huit principes pédagogiques retenus et les aspects liés à la forme du prototype de la grille d'analyse des pratiques. Les participantes et les participants ont également eu la possibilité de suggérer d'autres pratiques et principes et de formuler des commentaires additionnels sur le prototype de la grille d'analyse des pratiques.

Ces données ont toutes été retranscrites dans la grille d'analyse des données qualitatives et l'enseignant chercheur les a ensuite utilisées pour compléter l'analyse et l'interprétation des résultats. Ces données sont à la base des modifications apportées à la grille d'analyse des pratiques qui sont présentées dans le chapitre de la discussion générale.

En ce qui concerne les questions fermées du questionnaire de validation, l'enseignant chercheur a procédé par compilation des données. De ces questions ont résulté des données quantitatives, car elles invitaient les participantes et les participants à exprimer leur degré d'accord ou de désaccord à l'aide d'une échelle de Likert.

L'enseignant chercheur a présenté les fréquences obtenues dans le chapitre de l'analyse et l'interprétation des résultats à l'aide de tableaux pour la pertinence et la cohérence des pratiques retenues en lien avec chaque principe pédagogique, la pertinence et l'adaptabilité des huit principes pédagogiques retenus et les aspects liés à la forme du prototype de la grille d'analyse des pratiques. Notons que l'enseignant chercheur, pour des fins d'uniformité et d'objectivité, a utilisé l'expression « extrêmement » pour les fréquences obtenant une cote entre 2,6 et 3,0, l'expression « très » pour les fréquences obtenant une cote entre 2,17 et 2,5, l'expression « assez » pour les fréquences obtenant une cote entre 1,83 et 2,0 et l'expression « peu » pour les fréquences obtenant une cote entre 1,33 et 1,67. La triangulation des modes de collecte de données que sont le questionnaire, l'entrevue, le journal de bord ainsi que la collaboration d'un expert (directrice d'essai) a pu réduire tout biais lors de l'analyse et l'interprétation des résultats. Par ailleurs, l'utilisation de la grille d'analyse des données qualitatives pour faciliter la classification des données en catégories s'est avérée un atout dans l'atteinte d'une objectivation de ces mêmes données.

6. L'ASPECT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Les participantes et les participants ont été informés du projet et invités à y participer lors d'un courriel envoyé à la fin mars 2010. Ils ont ensuite reçu, à la mi-avril 2010 par courrier traditionnel, une lettre (voir annexe E) les invitant à participer au projet et un formulaire de consentement volontaire et éclairé (voir annexe F) avec une enveloppe-réponse affranchie et le questionnaire à valider. La lettre expliquait le

projet et présentait des informations en lien avec leur participation (droits, responsabilités, temps requis, possibilité d'une rencontre, consentement, permission de se retirer du projet, etc.). La lettre expliquait également que l'anonymat des participantes et des participants ainsi que la confidentialité des informations recueillies seraient respectés puisque des pseudonymes seraient utilisés au besoin et qu'aucun renseignement personnel ou permettant de les identifier ne serait diffusé. La lettre terminait en soulignant que les documents de collecte de données seraient détruits au terme du projet. Finalement, le formulaire de consentement consiste en un document où les volontaires signifient leur intention de participer au projet en répondant au questionnaire et en participant, s'il y a lieu, à l'entrevue.

7. MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ

Plusieurs éléments ont assuré une rigueur au projet. Divers critères méthodologiques mentionnés par Savoie-Zajc (cité dans Savoie-Zajc et Karsenti, *Ibid.*) sont effectivement respectés.

Mentionnons dans un premier temps l'atteinte du critère de crédibilité. En effet, l'implication de l'enseignant chercheur à toutes les étapes du déroulement du projet et dans le temps lui a permis de développer « une compréhension fine des dynamiques des contextes où il étudie le phénomène » (*Ibid.*, p. 143). Le « recours à diverses stratégies de triangulation » (*Ibid.*, p. 142), comme le choix varié d'instruments de collecte de données, la collaboration et l'implication d'enseignantes et d'enseignants du collège pour valider le questionnaire, a également concouru à l'atteinte du critère de crédibilité. Une riche description du milieu et du contexte de la recherche ainsi que des caractéristiques de son échantillon en plus de l'utilisation du journal de bord par l'enseignant chercheur ont favorisé l'atteinte du critère de transférabilité.

Le journal de bord et les échanges entre la directrice de l'essai et l'enseignant chercheur tout au long de l'évolution du projet ont, quant à eux, contribué à l'atteinte du critère de fiabilité. Par ailleurs, tout le processus entourant la collecte et l'analyse des données a fait en sorte que le critère de confirmation a été atteint. Ainsi, le principal instrument ayant servi à collecter les données a été soigneusement élaboré à partir du cadre de référence et l'utilisation d'une grille d'analyse, de résumés et de tableaux ont procuré une certaine rigueur à tout ce processus.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des données et l'interprétation de ces résultats suite à la passation du questionnaire de validation du prototype de la grille d'analyse des pratiques par les participantes et les participants et des deux entrevues téléphoniques. Le chapitre est divisé en trois sections :

- Première section : Traitement des données obtenues dans la partie 1 du questionnaire, c'est-à-dire les pratiques d'enseignement;
- Seconde section : Examen des données obtenues dans la partie 2 du questionnaire, c'est-à-dire les principes;
- Troisième section : Examen des données obtenues en lien avec la partie 3 du questionnaire, le prototype de la grille d'analyse des pratiques.

Notons que pour chacune des sections, la présentation des résultats porte d'abord sur les données quantitatives, mais une attention particulière est portée aux données qualitatives, car nous nous intéressons au sens que les participantes et les participants donnent aux principes et aux pratiques. Leurs commentaires et leurs suggestions, qu'ils soient écrits ou verbaux, en plus d'enrichir l'analyse des données quantitatives nous donnent accès à ce sens.

Nous avons fait le choix d'intégrer l'interprétation relative à chaque section à la présentation des commentaires, car le grand nombre d'éléments analysés aurait rendu la lecture fastidieuse autrement. Le chapitre suivant portera sur des considérations plus générales.

1. LES DONNÉES RELATIVES AUX PRATIQUES

Dans cette section, nous nous attarderons aux données obtenues concernant chacune des pratiques en lien avec les principes retenus dans le cadre de référence. Nous traiterons des pratiques en lien avec la motivation, l'évaluation formative, le transfert des apprentissages, les connaissances antérieures des étudiantes et des étudiants, l'organisation des connaissances, les stratégies cognitives et métacognitives, le respect des différences individuelles et finalement les interactions en classe. Pour chacun de ces principes, il y aura trois sous-sections :

- Première sous-section : Pertinence des pratiques pour l'enseignement et l'apprentissage;
- Deuxième sous-section : Cohérence de ces pratiques avec le principe énoncé;
- Troisième sous-section : Commentaires des participantes et des participants et présentation des éléments d'interprétation des résultats.

1.1 La motivation

Le tableau 2 de la page suivante résume les données quantitatives obtenues au sujet de la pertinence et de la cohérence des pratiques en lien avec la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants.

Tableau 2

Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec la motivation

Légende : 0 : tout à fait en désaccord 1 : plutôt en désaccord
2 : plutôt d'accord 3 : tout à fait en accord

Motivation	Pertinence					Cohérence				
	0	1	2	3	Moyenne	0	1	2	3	Moyenne
1. Produit à réaliser.	0	1	2	3	2,33	0	1	0	5	2,67
2. Étude d'un thème sous différents angles.	0	0	1	5	2,83	0	0	5	1	2,17
3. Explication des étudiantes et des étudiants dans leurs propres mots.	0	0	0	6	3,00	0	1	2	3	2,33
4. Utilisation du modelage.	0	0	1	5	2,83	0	0	3	2	2,00
5. Tâches qui présentent un certain défi.	0	0	2	4	2,67	0	0	0	6	3,00
6. Sujets des activités d'expression orale choisis par les étudiantes et les étudiants.	0	1	4	1	2,00	0	0	1	5	2,83
7. Activités d'expression écrite où l'étudiante et l'étudiant développent leurs propres idées.	0	1	2	3	2,33	0	0	2	4	2,67
8. Création d'un matériel de lecture par les étudiantes et les étudiants qui est lu par les autres en classe.	1	2	2	1	1,50	1	2	1	2	1,67
					2,44					2,42

1.1.1 La pertinence des pratiques en lien avec la motivation

La plupart des pratiques proposées ont été reconnues comme pertinentes, à des degrés divers, avec le principe relatif à la motivation. En fait, de cinq à six des personnes participantes sont plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence de sept de ces huit pratiques. On remarque toutefois que la pratique 3, qui consiste à demander aux étudiantes et aux étudiants d'expliquer ce qu'ils ont compris dans leurs propres mots, est la plus pertinente. La pratique 2, qui consiste à faire étudier un phénomène ou un thème sous différents angles, ainsi que la pratique 4, qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à utiliser le modelage, sont également considérées

très pertinentes. Seule la pratique 8, qui consiste pour l'étudiante ou l'étudiant à créer son propre matériel de lecture et à le faire lire par les autres, est peu pertinente de l'avis des participantes et des participants.

1.1.2 La cohérence des pratiques en lien avec la motivation

Toutes les pratiques proposées ont été reconnues comme cohérentes, à des degrés divers avec le principe relatif à la motivation, sauf une. En fait, de cinq à six des personnes participantes sont plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence de sept de ces huit pratiques. On remarque que la pratique 5, qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à proposer des tâches qui représentent un certain défi, est reconnue la plus cohérente. La pratique 8, qui consiste pour l'étudiante et l'étudiant à créer leurs propres matériels de lecture et à le faire lire par les autres, n'est pas reconnue cohérente.

1.1.3 Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants

Autant la pertinence que la cohérence des pratiques en lien avec le principe de la motivation ont été jugées favorablement. Seule la pratique 8 n'a pas été appréciée de manière positive au niveau de la pertinence et les personnes participantes ne reconnaissent pas sa cohérence. Les pratiques sont considérées très pertinentes avec une cote moyenne de 2,44/3 et très cohérentes avec une cote moyenne de 2,42/3. Lorsque les participantes et les participants ont eu à s'exprimer sur la possibilité que d'autres pratiques puissent faire partie du tableau, une des personnes participantes a mentionné l'utilisation des nouvelles technologies par les étudiantes et les étudiants. Nous estimons que les nouvelles technologies sont maintenant présentes dans la plupart des cours d'anglais et elles sont des moyens techniques utiles pour les étudiantes et les étudiants. Pensons à la pratique 1 où les étudiantes et les étudiants ont un produit à réaliser (ex. campagne publicitaire).

Une affiche, un clip, une musique et un texte peuvent facilement nécessiter l'utilisation des logiciels PowerPoint et Windows Movie Maker. Un énoncé spécifique à ce dernier commentaire stipulant que l'enseignante ou l'enseignant, au besoin, fait utiliser les nouvelles technologies par les étudiantes et les étudiants pourrait simplement être ajouté à la grille d'analyse des pratiques. Une autre personne participante a ajouté que d'autres pratiques pourraient être intégrées à ce tableau, mais que celles-ci « ne seraient applicables qu'aux niveaux plus avancés »⁹. Cette préoccupation du niveau d'anglais revient à quelques occasions pour certaines pratiques en lien avec d'autres principes et nous l'abordons plus en détail au chapitre suivant qui propose une discussion générale. Cette même personne ajoute également que « l'expression orale est obligatoire ». Quoique le concept de l'interaction (principe 8) traite expressément de l'expression orale, il est indéniable que cet élément joue un rôle important sur la motivation des étudiantes et des étudiants. Il aurait peut-être été nécessaire d'ajouter une pratique qui indique que l'enseignante ou l'enseignant insère, à chaque cours, des activités d'expression orale. Les autres commentaires en lien avec la motivation portent sur des pratiques spécifiques. L'un de ces commentaires a trait à la pratique 6, qui consiste à proposer des activités d'expression orale portant sur des sujets choisis par les étudiantes et les étudiants. La participante a mentionné que « les sujets doivent être approuvés par l'enseignant ». Nous savons que dans la pratique, en fait, les enseignantes et les enseignants approuvent effectivement le choix des sujets.

Les autres commentaires se rapportent de nouveau au niveau d'anglais des étudiantes et des étudiants. Les personnes participantes considèrent que les pratiques 5 (tâches avec un certain défi) et 8 (les étudiantes et les étudiants créent leurs propres matériels de lecture que les autres lisent en classe) sont difficilement réalisables pour les étudiantes et les étudiants de niveau débutant. Il faudrait peut-être songer à inclure dans la grille finale des exemples adaptés aux différents niveaux d'anglais.

⁹ Lorsque les commentaires des participantes et des participants enrichissent l'analyse et l'interprétation des résultats, ils sont insérés textuellement dans le texte et délimités par des guillemets.

1.2 L'évaluation formative

Le tableau 3 résume les données quantitatives obtenues au sujet de la pertinence et de la cohérence des pratiques en lien avec l'évaluation formative.

Tableau 3

Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec l'évaluation formative

Légende : 0 : tout à fait en désaccord 1 : plutôt en désaccord
2 : plutôt d'accord 3 : tout à fait en accord

Évaluation formative	Pertinence					Cohérence				
	0	1	2	3	Moyenne	0	1	2	3	Moyenne
1. Utilisation d'une liste de vérification pour les étapes d'un travail.	0	1	2	3	2,33	0	0	2	4	2,67
2. Élaboration d'un questionnaire sur la matière vue.	0	1	2	3	2,33	0	1	1	4	2,50
3. Conférence par les pairs.	0	1	0	5	2,67	0	1	1	4	2,50
4. Élaboration de tests par les étudiantes et les étudiants seuls.	1	2	3	0	1,33	1	2	2	1	1,50
5. Élaboration de tests en collaboration avec les étudiantes et les étudiants.	1	1	3	1	1,67	1	1	1	3	2,00
6. Production d'un portfolio.	0	1	1	3	2,00	0	1	1	3	2,00
7. Autoévaluation ou évaluation par les pairs.	1	1	1	3	2,00	1	1	1	3	2,00
8. Utilisation du « journal writing ».	1	1	0	3	1,67	1	0	2	2	1,67
					2,00					2,10

1.2.1 La pertinence des pratiques en lien avec l'évaluation formative

Peu de pratiques parmi les huit suggérées sont reconnues très pertinentes pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais. Dans les faits, cinq des personnes participantes sont plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence de trois de ces huit pratiques (1, 2, 3). La pratique 3, la conférence par les pairs, est la pratique qui est jugée la plus pertinente et quatre des personnes participantes sont plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence des pratiques 5, 6 et 7. Pour ce qui est de la pratique huit,

qui consiste à faire utiliser le « *journal writing* », trois des six personnes participantes ont dit être tout à fait d'accord avec son utilisation. Deux autres personnes participantes ont dit être plutôt ou tout à fait en désaccord avec sa pertinence et la dernière personne participante a indiqué que cette pratique était non applicable. Finalement, la pratique 4, qui consiste pour les étudiantes et les étudiants à élaborer des tests individuellement, est la pratique considérée la moins pertinente.

1.2.2 La cohérence des pratiques en lien avec l'évaluation formative

Les données présentées dans le tableau de la page précédente nous permettent de remarquer que trois pratiques sont considérées cohérentes avec le principe de l'évaluation formative par les participantes et les participants.

Ces pratiques sont la pratique 1, où les étudiantes et les étudiants utilisent une liste de vérification pour la réalisation de diverses étapes d'un travail, la pratique 2, où l'enseignante ou l'enseignant demande d'élaborer un questionnaire portant sur la matière vue qui sera ensuite distribué à la classe et la pratique 3, qui consiste à utiliser la conférence par les pairs. Quatre des personnes participantes sont plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence des pratiques 5, 6, 7 et 8. Une des personnes participantes a toutefois indiqué que la pratique 8 était non applicable. La pratique 4 qui consiste à faire élaborer des tests par les étudiantes et les étudiants seuls est celle qui a été jugée la moins cohérente avec le principe de l'évaluation formative.

1.2.3 Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants

Quoique moins fortement apprécié que les pratiques en lien avec le principe de la motivation, l'ensemble des pratiques en lien avec le principe de l'évaluation formative, autant pour la pertinence que la cohérence est assez bien apprécié. De plus, on note que quelques participants sont tout à fait ou plutôt en désaccord avec la

pertinence et la cohérence de plusieurs de ces pratiques. Les pratiques sont considérées assez pertinentes avec une cote moyenne de 2,00/3 et assez cohérentes avec une cote moyenne de 2,10/3.

Lorsque questionnée sur la possibilité d'ajouter d'autres pratiques pour favoriser la mise en place de stratégies et de moyens d'évaluation formative, l'une des personnes participantes a souligné que « l'oral n'était pas là » et cette personne a suggéré le « brainstorming or something ». Notons toutefois que quelques pratiques propres à ce principe donnent l'occasion aux étudiantes et aux étudiants de s'exprimer oralement en classe. Pensons à la pratique 2 où les étudiantes et les étudiants doivent travailler en équipe pour élaborer un questionnaire portant sur la matière vue et qui sera distribué aux autres étudiants du groupe. La pratique 3, qui consiste à utiliser la conférence par les pairs, est un autre exemple où les étudiantes et les étudiants ont l'occasion de s'exprimer oralement en anglais.

Les autres commentaires visent des pratiques spécifiques. Encore une fois, quelques commentaires se rapportent au niveau d'anglais des étudiantes et des étudiants. Pour la pratique 3, qui est la conférence par les pairs, l'une des personnes participantes a mentionné que cette pratique se prêtait mieux aux étudiantes et aux étudiants de niveaux intermédiaires et avancés tandis qu'une autre a indiqué que c'était une bonne idée même si ce type d'activité était moins pratique à réaliser que la pratique 2, qui consiste pour les étudiantes et les étudiants à élaborer un questionnaire sur la matière vue qui sera distribué en classe par la suite. Cette dernière personne participante a précisé, lors d'un entretien, qu'en fait c'était le niveau d'anglais qui posait un problème pour la pratique de la conférence par les pairs. Selon cette personne, il était primordial, avec le niveau débutant, d'avoir de très petits groupes et de développer un « esprit de famille » pour que cette activité fonctionne. La même personne participante a soulevé une interrogation quant à la pratique 4, qui consiste pour les étudiantes et les étudiants seuls à élaborer des tests. Cette personne a souligné le terme « seul » dans l'énoncé et a écrit dans l'encadré l'expression

« activité individuelle ? ». Il nous apparaît que le libellé de l'énoncé devrait être reformulé autrement pour ne pas prêter à confusion, car cette personne se demandait si cette activité était réalisée individuellement tandis que le libellé voulait indiquer que l'enseignante ou l'enseignant n'intervenait pas dans l'élaboration des tests.

Par ailleurs, peut-être que cette pratique serait plus pertinente pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais et cohérente avec le principe de l'évaluation formative si l'enseignante ou l'enseignant fournissait des façons de faire aux étudiantes et aux étudiants et collaborait indirectement à l'élaboration des tests. Cette personne a également laissé la note « Will it be used in class » dans la marge du questionnaire à côté des énoncés 4 (les étudiantes et les étudiants élaborent seuls des tests) et 5 (L'élaboration de tests se fait en collaboration avec les étudiantes et étudiants).

Nous croyons que la notion de résultats sommatifs semble présenter une difficulté pour cette personne. Il aurait peut-être fallu expliquer par une note de bas de page que le terme « test » n'implique pas obligatoirement un résultat sommatif. Lors de l'entretien, la personne participante a apporté des précisions concernant la pratique 4. Selon elle, l'élaboration de tests par les étudiantes et les étudiants seuls représente un risque s'il n'y a aucune forme de contrôle par l'enseignante ou l'enseignant, en particulier si ces tests font l'objet d'une évaluation sommative. Elle suggère d'utiliser cette pratique comme moyen de révision seulement. Les étudiantes et les étudiants feraient alors un pré-test qui leur permettrait d'avoir une rétroaction avant le véritable test. En ce qui concerne la pratique 5, l'élaboration de tests en collaboration avec les étudiantes et les étudiants, la personne participante, après avoir reçu des précisions de l'enseignant chercheur, a finalement indiqué que l'intégration d'un certain nombre de questions préparées par les étudiantes et les étudiants aux tests de l'enseignante ou de l'enseignant était une bonne idée.

Cette même personne participante a noté que la pratique 5, qui consiste à élaborer des tests en collaboration avec les étudiantes et les étudiants, était une bonne idée, mais elle jugeait qu'elle était moins pratique que la pratique 2. À notre avis, la compréhension de la pratique 5 par cette participante peut avoir été différente de sa compréhension de la pratique 2, car l'énoncé de la pratique 5 contient le mot *tests*, qui peut impliquer selon nous l'idée d'un résultat sommatif dans l'esprit de cette personne, et l'énoncé de la pratique 2 contient le mot *questionnaire* qui n'implique pas nécessairement l'idée d'un résultat.

Une autre personne participante a déclaré que la pratique 6, qui est la production d'un portfolio par les étudiantes et les étudiants, ne se prêtait pas à la plupart des niveaux. Finalement, l'une de ces mêmes personnes a eu un commentaire à l'effet que la pratique 7, qui se rapporte aux activités d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs, et la pratique 8, qui est le « *journal writing* » pour obtenir les réactions des étudiantes et des étudiants face à une performance orale, une lecture ou une discussion de groupe, ne se prêtaient pas pour le niveau débutant. Un dernier commentaire portant sur la pratique 8, révèle qu'une des personnes participantes avait « déjà voulu expérimenter le concept, mais le travail devient fastidieux (beaucoup de correction). Enfin, à l'époque, j'avais plus de 280 étudiants ». Nous jugeons effectivement que le nombre d'étudiants qui produisent un journal peut représenter une augmentation au niveau de la correction, mais il est également possible de réduire cette correction en ne corrigeant que certaines entrées du journal.

1.3 Le transfert des apprentissages

Le tableau 4 résume les données quantitatives obtenues au sujet de la pertinence et de la cohérence des pratiques en lien avec le transfert des apprentissages.

Tableau 4

Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec le transfert des apprentissages

Légende : 0 : tout à fait en désaccord 1 : plutôt en désaccord
2 : plutôt d'accord 3 : tout à fait en accord

Transfert	Pertinence					Cohérence				
	0	1	2	3	Moyenne	0	1	2	3	Moyenne
1. Précision des objectifs à atteindre par les étudiantes et les étudiants.	0	0	4	2	2,33	0	1	4	1	2,00
2. Utilisation du modelage.	0	1	2	3	2,33	0	2	1	3	2,17
3. Explication de concept à partir des expériences des étudiantes et les étudiants.	0	0	0	5	2,50	0	1	0	4	2,17
4. Évocation de contextes concrets d'application à partir d'exemples, d'anecdotes de simulations et de descriptions.	0	0	0	6	3,00	0	0	0	6	3,00
5. Intégration de la lecture, de l'écriture, de l'écoute, de l'expression orale et des activités culturelles.	0	0	0	6	3,00	0	0	1	5	2,83
6. Lecture d'un chapitre de livre ou d'un article de journal.	0	0	1	5	2,83	0	0	1	5	2,83
7. Activités que les étudiantes et les étudiants pourraient utiliser le lendemain, dans la vie quotidienne.	0	0	1	5	2,83	0	0	1	5	2,83
8. Utilisation d'exemples de la langue courante, de la presse, et de la littérature moderne.	0	0	0	6	3,00	0	0	0	6	3,00
					2,73					2,60

1.3.1 La pertinence des pratiques en lien avec le transfert des apprentissages

Des éléments très significatifs se dégagent des pratiques reliées au principe du transfert des apprentissages en ce qui concerne la pertinence pour l'enseignement et l'apprentissage. Six personnes estiment être plutôt ou tout à fait d'accord sur la pertinence de six des huit pratiques (1, 4, 5, 6, 7 et 8) tandis que cinq personnes participantes se disent être plutôt ou tout à fait d'accord sur la pertinence des pratiques 2 et 3.

1.3.2 La cohérence des pratiques en lien avec le transfert des apprentissages

Les résultats concernant la cohérence des pratiques en lien avec le principe du transfert des apprentissages sont également significatifs. Toutes les personnes participantes se disent plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence des pratiques 4, 5, 6, 7 et 8 tandis que cinq personnes estiment être plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence de la pratique 1. Seules les pratiques 2 et 3 sont jugées légèrement moins pertinentes, car quatre des personnes participantes s'estiment plutôt ou tout à fait d'accord avec leur cohérence.

1.3.3 Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants

L'ensemble des huit pratiques en lien avec le principe du transfert des apprentissages est donc considéré comme extrêmement pertinent et cohérent par la totalité des participantes et des participants. Elles obtiennent une cote moyenne de 2,73/3 pour la pertinence et de 2,60/3 pour la cohérence.

Quand questionnés par rapport à l'ajout d'autres pratiques pour susciter le transfert des apprentissages, une des personnes participantes a mentionné l'utilisation d'exemples par l'enseignante ou l'enseignant et de faire faire des productions dans le champ d'études de l'étudiant. À notre avis, l'utilisation d'exemples est déjà présente dans le questionnaire de validation pour la pratique 4, qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à évoquer le plus concrètement possible divers contextes d'applications futures et la pratique 8, qui consiste à puiser des exemples de la langue courante, de la presse et de la littérature moderne.

Après vérification, suite à une entrevue téléphonique, la personne participante a mentionné qu'elle faisait référence aux cours d'anglais spécifiques de la formation propre au programme d'études choisi et a précisé que les étudiantes et les étudiants devaient avoir accès à deux catégories d'exemples provenant de leur

domaine d'études. La première catégorie concerne des textes dont le sujet est directement relié à leur domaine d'études, par exemple un texte sur l'hyperactivité pour les étudiantes et les étudiants inscrits en soins infirmiers et la deuxième catégorie sont les exemples ayant trait à la production orale finale de l'étudiante ou de l'étudiant afin que celle-ci ou celui-ci puisse savoir ce qui est attendu d'elle ou de lui en terme de production (finale).

Les autres commentaires ont trait à des pratiques spécifiques. L'une des personnes participantes a questionné la cohérence de la pratique 1, qui consiste à amener les étudiantes et les étudiants à préciser leurs propres objectifs lorsqu'ils s'engagent dans une tâche ou un projet. La personne a soulevé le point que cette pratique devrait se retrouver avec le principe de la motivation plutôt que le principe du transfert des apprentissages. La même personne a également questionné le choix du terme « susciter » le transfert et a suggéré de le remplacer par le terme « favoriser ».

Par ailleurs, l'une des pratiques semble encore poser un problème pour les niveaux d'anglais. En effet, l'une des personnes participantes a déclaré que la pratique 6, qui consiste à faire lire un chapitre de livre, un livre, ou un article de journal au lieu de paragraphes isolés, présentait une difficulté en raison d'une contrainte de temps « Pour les débutants, un paragraphe est parfois approprié ». Nous rediscuterons de manière plus approfondie du thème des niveaux d'anglais dans le chapitre de discussion générale.

1.4 Les connaissances antérieures

Le tableau 5 résume les données quantitatives obtenues au sujet de la pertinence et de la cohérence des pratiques en lien avec les connaissances antérieures.

Tableau 5

Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec les connaissances antérieures

Légende : 0 : tout à fait en désaccord 1 : plutôt en désaccord
2 : plutôt d'accord 3 : tout à fait en accord

Connaissances antérieures	Pertinence					Cohérence				
	0	1	2	3	Moyenne	0	1	2	3	Moyenne
1. Formulation de questions sur la matière à voir par les étudiantes et les étudiants.	1	2	1	2	1,67	0	1	2	3	2,33
2. Création de liens entre la nouvelle matière et les devoirs par l'enseignante ou l'enseignant.	0	0	0	6	3,00	0	0	0	6	3,00
3. Invitation à prendre des notes.	0	0	2	4	2,67	0	1	2	3	2,33
4. Recherche de synonymes.	0	0	2	4	2,67	0	0	2	4	2,67
5. Communication par les étudiantes et les étudiants de leurs connaissances d'un nouveau thème.	0	0	0	6	3,00	0	0	0	6	3,00
6. Dictées.	0	1	4	1	2,00	0	2	3	1	1,83
7. Révision des notions de la leçon précédente à partir de la contribution des étudiantes et des étudiants.	0	0	0	6	3,00	0	0	0	6	3,00
8. Explication sur la forme et l'utilité du concept grammatical au début d'une leçon.	0	0	0	6	3,00	0	0	1	5	2,83
					2,63					2,63

1.4.1 La pertinence des pratiques en lien avec les connaissances antérieures

Un regard rapide sur les données relatives à la pertinence des pratiques en lien avec le principe des connaissances antérieures nous permet de constater que six des personnes participantes s'estiment plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence de six des huit pratiques (2, 3, 4, 5, 7 et 8) tandis que cinq des personnes participantes sont plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence de la pratique 5. Par ailleurs, la pratique 1 a été jugée la moins pertinente.

1.4.2 La cohérence des pratiques en lien avec le principe des connaissances antérieures

Les données relatives à la cohérence de ces pratiques avec le principe des connaissances antérieures sont assez significatives. On constate que toutes les personnes participantes se disent plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence des pratiques 2, 4, 5, 7 et 8 tandis que cinq des personnes participantes s'estiment plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence des pratiques 1 et 3. Seule la pratique 6, qui consiste pour les étudiantes et les étudiants à faire des dictées, est considérée quelque peu moins cohérente par les personnes participantes.

1.4.3 Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants

Dans l'ensemble, ces pratiques sont jugées extrêmement pertinentes et cohérentes par l'ensemble des participantes et des participants. Elles obtiennent une cote moyenne de 2,63/3. Seule la pertinence de la pratique 1 est appréciée moins favorablement par les personnes participantes. Pour notre part, nous croyons que cette appréciation reflète le fait que l'enseignante ou l'enseignant sait très bien que les étudiantes ou les étudiants n'effectuent pas toutes leurs lectures préparatoires pour le cours suivant de façon régulière et que de leur demander de préparer des questions en plus serait difficilement réalisable.

Au moment où les participantes et les participants devaient répondre à la question à savoir si d'autres pratiques pourraient aider l'enseignante ou l'enseignant à travailler à partir des connaissances antérieures de ses étudiantes et de ses étudiants, l'une des personnes participantes a fait mention de l'utilisation de la traduction, plus spécifiquement de la langue maternelle des étudiantes et des étudiants vers la langue seconde.

Nous reconnaissons que cette idée était effectivement présente dans les écrits, mais très souvent la clientèle ciblée par les recherches était les immigrants nouvellement arrivés aux États-Unis qui visaient à s'intégrer, à l'aide des cours d'anglais langue seconde, dans le système scolaire régulier. Cette idée demeure cependant extrêmement intéressante dans le cadre de ce projet et la future grille d'analyse devrait inclure une ou des pratiques reliées à l'utilisation de la traduction.

Les autres commentaires concernent des pratiques spécifiques. Deux des personnes participantes se sont exprimées sur la pratique 1 qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à demander à ses étudiantes et ses étudiants de formuler des questions sur la matière à voir au prochain cours. Pour l'une de celles-ci, il est « difficile de les motiver à le faire vraiment » tandis que l'autre « préfère donner une portion de devoir qui vise la matière du cours suivant et débiter le cours suivant en demandant aux étudiants de verbaliser leurs questions ». Cette dernière personne a d'ailleurs confirmé, lors d'une entrevue, que cette façon de faire favorisait davantage l'implication de ses étudiantes et de ses étudiants.

Les étudiantes et les étudiants devaient, par exemple, lire des notes de cours sur un point grammatical à voir, faire des recherches dans un dictionnaire sur une liste de mots provenant d'un nouveau texte ou d'un segment vidéo à visionner, lire une série de questions sur le thème du prochain texte, etc. La personne participante a ajouté qu'il était toutefois nécessaire d'effectuer cette procédure de manière systématique pour créer de bonnes habitudes de travail chez les étudiantes et les étudiants. La solution proposée pourrait peut-être pallier le manque de motivation des étudiantes et des étudiants auquel la première participante faisait référence. Du moins, cette idée mérite qu'on y prête attention.

Un autre commentaire a trait à la pratique 4, qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à donner ou faire chercher des synonymes pour les nouveaux mots. Une personne participante signifie que cette pratique est difficilement réalisable pour

les étudiantes et les étudiants de niveau débutant, car cette activité nécessite beaucoup de temps et qu'elles et ils doivent apprendre à se servir d'un dictionnaire. L'énoncé de la pratique 4 dit que l'enseignante ou l'enseignant donne ou fait chercher des synonymes pour les nouveaux mots. Nous estimons, dans le cas où les étudiantes et les étudiants reçoivent des synonymes, que la contrainte de temps et d'utilisation du dictionnaire est absente. Cependant, dans le cas où effectivement elles et ils doivent chercher ces synonymes dans un dictionnaire, cela peut représenter une certaine contrainte pour les étudiantes et les étudiants de niveau débutant. L'enseignante ou l'enseignant pourrait adapter l'activité en diminuant le nombre de synonymes à chercher ou en attribuant à chaque sous-groupe un petit nombre de synonymes à chercher puis revenir plus tard en grand groupe sur la totalité des synonymes.

Le dernier commentaire se rapporte à la pratique 5 qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à demander aux étudiantes et aux étudiants de dire ce qu'ils connaissent d'un nouveau thème avant de l'aborder. La personne participante a mentionné que « En langue seconde, les étudiants ne veulent souvent pas participer ». À notre avis, il est important de faire réaliser un travail préparatoire, individuellement ou en petit groupe, avant d'interroger les étudiantes et les étudiants sur leurs connaissances d'un nouveau thème. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant pourrait simplement demander aux étudiantes et aux étudiants de noter brièvement ce qu'ils savent d'un nouveau thème et ensuite amorcer une discussion avec le grand groupe sur ce thème.

1.5 L'organisation des connaissances

Le tableau 6 résume les données quantitatives obtenues au sujet de la pertinence et de la cohérence des pratiques en lien avec l'organisation des connaissances par les étudiantes et les étudiants.

Tableau 6

Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec l'organisation des connaissances

Légende : 0 : tout à fait en désaccord 1 : plutôt en désaccord
2 : plutôt d'accord 3 : tout à fait en accord

Organisation des connaissances	Pertinence					Cohérence				
	0	1	2	3	Moyenne	0	1	2	3	Moyenne
1. Utilisation d'exemples, de métaphores et d'anecdotes lors d'un exposé magistral.	0	0	1	5	2,83	0	1	1	4	2,50
2. Résumé des points à étudier par l'enseignant avant d'aborder la nouvelle matière.	0	1	0	5	2,67	0	1	0	5	2,67
3. Présentation d'un tableau résumant la matière (au début/à la fin d'un cours).	0	0	1	5	2,83	0	0	1	5	2,83
4. Identification de la nature des informations à mémoriser en collaboration.	0	0	2	4	2,67	0	0	2	4	2,67
5. Renseignements sur comment organiser et se rappeler ses connaissances.	0	0	1	5	2,83	0	1	0	5	2,67
6. Formulation de réponses écrites à une série de questions faisant appel à des notions dans plusieurs chapitres et/ou exigeant une compétence de rédaction.	0	0	3	3	2,50	0	0	3	3	2,50
7. Formulation de questions types d'examen (collaboration).	0	1	1	4	2,50	0	1	1	4	2,50
8. Élaboration de réponses à des questions complexes.	0	1	1	4	2,50	0	1	1	4	2,50
					2,67					2,60

1.5.1 La pertinence des pratiques en lien avec l'organisation des connaissances

Les pratiques reliées au principe de l'organisation des connaissances sont, dans l'ensemble, extrêmement pertinentes pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Six des personnes participantes s'estiment plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence de cinq des huit pratiques (1, 3, 4, 5, 6) tandis que

cinq des personnes participantes se considèrent plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence des pratiques 2, 7 et 8. Ces pratiques sont donc appréciées favorablement par l'ensemble des participantes et des participants.

1.5.2 La cohérence des pratiques en lien avec l'organisation des connaissances

En analysant rapidement les données relatives à la cohérence des pratiques avec le principe de l'organisation des connaissances, on remarque des similitudes avec les données relatives à la pertinence de ces mêmes pratiques pour l'enseignement et l'apprentissage. Effectivement, toutes les personnes participantes s'estiment plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence des pratiques 3, 4 et 6 tandis que cinq personnes participantes disent être plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence des pratiques 1, 2, 5, 7 et 8. Donc, la majorité des participantes et des participants constatent favorablement la cohérence de l'ensemble de ces pratiques avec le principe de l'organisation des connaissances.

1.5.3 Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants

Toutes les pratiques en lien avec le principe de l'organisation des connaissances sont considérées de façon extrêmement positive par les participantes et les participants. Elles obtiennent une cote moyenne de 2,67/3 pour leur pertinence et de 2,60/3 pour leur cohérence.

Il n'y a eu aucune réponse lorsque les participantes et les participants furent questionnés à savoir si d'autres pratiques pourraient être utilisées par l'enseignante ou l'enseignant afin d'aider les étudiantes et les étudiants à organiser leurs connaissances. Très peu de commentaires spécifiques aux pratiques furent émis par les participantes et les participants. Une des personnes participantes a émis le même commentaire au sujet de deux pratiques différentes. À la pratique 1, qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant lors d'un exposé magistral à utiliser des exemples, des

métaphores et des anecdotes ainsi qu'à la pratique 3, qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant au début ou à la fin d'un cours à présenter un tableau (schéma) qui résume la matière, la personne a dit que l'on devait « les inciter à y revenir pendant la semaine » et qu'il fallait les « inclure dans les devoirs ».

Un autre commentaire porte sur la pratique 5, qui consiste à fournir aux étudiantes et aux étudiants des indications sur la manière d'organiser et de se rappeler leurs connaissances en utilisant, par exemple, des fiches recto verso. La personne a simplement indiqué que cette pratique devait être utilisée « au besoin ».

Finalement, l'une des personnes participantes a émis deux commentaires d'ordre général en lien avec l'organisation des connaissances. Cette personne a tout d'abord dit que « même au niveau collégial, l'enseignant se trouvera souvent confronté à un manque flagrant d'habiletés organisationnelles et méthodologiques chez ses étudiants ». Elle a ensuite ajouté « qu'aider ses étudiants, particulièrement ceux en première session au collégial, à organiser leurs connaissances est une pratique essentielle ».

Nous ne pouvons qu'approuver ces deux derniers commentaires. Les étudiantes et les étudiants qui arrivent au collégial continuent tout autant à faire l'apprentissage de contenus disciplinaires que l'apprentissage d'une méthode de travail.

1.6 Les stratégies cognitives et métacognitives

Le tableau 7 résume les données quantitatives obtenues au sujet de la pertinence et de la cohérence des pratiques en lien avec les stratégies cognitives et métacognitives des étudiantes et des étudiants.

Tableau 7

Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec les stratégies d'apprentissage

Légende : 0 : tout à fait en désaccord 1 : plutôt en désaccord
2 : plutôt d'accord 3 : tout à fait en accord

Stratégies d'apprentissage	Pertinence					Cohérence				
	0	1	2	3	Moyenne	0	1	2	3	Moyenne
1. Résolution de problème par modelage.	0	0	2	4	2,67	0	0	1	5	2,83
2. Formulation de questions sur un texte. Questions posées aux pairs.	0	1	3	2	2,17	0	1	3	2	2,17
3. Élaboration d'un inventaire de stratégies d'apprentissage par les étudiantes et les étudiants.	0	0	2	3	2,17	0	0	0	5	2,50
4. Correction de son propre texte à l'aide d'une liste récapitulative.	0	2	0	4	2,33	0	1	1	4	2,50
5. Partage par l'enseignante ou l'enseignant de conseils en lien avec sa propre expérience comme apprenante ou apprenant.	0	0	2	4	2,67	0	0	2	4	2,67
6. Association d'étudiantes et d'étudiants plus forts avec des étudiantes et des étudiants plus faibles.	0	0	4	2	2,33	0	0	5	1	2,17
7. Compte rendu d'une histoire par l'étudiante et l'étudiant dans ses propres mots.	0	0	0	6	3,00	0	0	2	4	2,67
8. Identification des mots difficiles d'un texte et recherche dans un dictionnaire.	0	0	1	5	2,83	0	0	3	3	2,50
9. Résumé verbal ou écrit d'un texte ou d'un segment audio/vidéo.	0	0	0	6	3,00	0	0	2	4	2,67
	2,57					2,52				

1.6.1 La pertinence des pratiques en lien avec les stratégies cognitives et métacognitives

Les pratiques relevant des stratégies cognitives et métacognitives sont toutes favorablement appréciées pour leur pertinence par les participantes et les participants.

En réalité, toutes les personnes participantes expriment être plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence des pratiques 1, 5, 6, 7, 8 et 9 tandis que cinq des personnes participantes expriment être plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence des pratiques 2 et 3. Seule la pratique 4 est considérée légèrement moins pertinente. Ainsi, l'ensemble de ces pratiques est jugé très pertinent par les participantes et les participants.

1.6.2 La cohérence des pratiques en lien avec les stratégies cognitives et métacognitives

On remarque sensiblement les mêmes données pour la cohérence des pratiques en lien avec le principe des stratégies cognitives et métacognitives que pour la pertinence des pratiques pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais. Toutes les personnes participantes se considèrent également plutôt ou tout à fait d'accord, avec de légères variances, avec la cohérence des pratiques 1, 5, 6, 7, 8 et 9 tandis que cinq des personnes participantes sont plutôt ou tout à fait d'accord pour dire que les pratiques 2, 3 et 4 sont cohérentes avec le principe des stratégies cognitives et métacognitives. Somme toute, l'ensemble des participantes et des participants admet que ces pratiques sont cohérentes avec le principe

1.6.3 Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants

Dans l'ensemble, ces pratiques sont jugées très pertinentes et cohérentes par la majorité des participantes et des participants. Elles obtiennent une cote moyenne de 2,57/3 pour leur pertinence et de 2,52/3 pour leur cohérence.

Comme autres pratiques propres aux stratégies cognitives et métacognitives, une des personnes participantes a proposé que l'enseignante ou l'enseignant « présente les stratégies d'apprentissage gagnantes en langue seconde et celles qui sont moins efficaces » et qu'elle ou qu'il « conseille les étudiantes et les étudiants sur

leur utilisation ». Nous estimons que cette proposition est en lien direct avec la pratique 3 qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à conscientiser ses étudiantes et ses étudiants quant à leurs propres stratégies d'apprentissage en leur faisant faire un inventaire de leurs stratégies (à partir d'un modèle existant ou non). La personne participante apporte cependant une légère nuance en suggérant que l'enseignante ou l'enseignant a déjà, au préalable, fait ses propres recherches au sujet des stratégies gagnantes et celles qui sont moins efficaces.

Les commentaires suivants portent sur des pratiques spécifiques. À la pratique 2, qui consiste à faire formuler et ensuite poser une série de questions sur un texte qui vient d'être lu, la personne participante a souligné que cette pratique était pertinente à la condition que l'enseignante ou l'enseignant guide ses étudiantes et ses étudiants. Elle a suggéré que cette pratique soit « précédée d'un exercice de repérage des idées/informations importantes ». Nous jugeons que cette suggestion est justifiée, car elle permet de se concentrer sur les idées essentielles du texte, facilite la compréhension de celui-ci par les étudiantes et les étudiants et assure une qualité au niveau de la production de leurs questions.

En lien avec la pratique 3, une des personnes participantes a ajouté qu'à son avis, « le point trois est très important et rarement utilisé par les enseignants qui croient à tort, que les étudiants sont conscients de leurs propres stratégies ». Nous considérons, à la lumière des commentaires et des résultats observables à l'aide du tableau 7, que la pratique 3 apparaît extrêmement importante pour l'enseignement de l'anglais au collégial et que des efforts doivent être faits par l'enseignante ou l'enseignant afin d'inclure cette pratique dans ses interventions. Une autre personne participante a mentionné pour la pratique 4, qui consiste à demander aux étudiantes et aux étudiants de corriger leurs propres textes à l'aide d'une liste récapitulative « *checklist* », qu'elle fait « bâtir une « *checklist* » personnalisée pour la production écrite finale (à partir des compositions corrigées en cours de session) ». À notre avis, cette idée est très pertinente puisque l'élaboration et l'utilisation d'une liste

récapitulative personnalisée vient directement favoriser le développement de l'autonomie de l'étudiante ou de l'étudiant, car celle-ci ou celui-ci s'attarde graduellement aux difficultés rencontrées au cours de la session. Au sujet de la pratique 6, qui consiste à associer des étudiantes ou des étudiants plus forts à des étudiantes ou des étudiants plus faibles, la personne participante a exprimé l'opinion que les étudiantes et les étudiants « doivent comprendre la pertinence de le faire sinon la charge de travail n'est pas équilibrée ».

Le dernier commentaire est relatif à la pratique 8, qui consiste à demander aux étudiantes et aux étudiants de surligner les mots difficiles d'un texte et de les chercher dans un dictionnaire, pour lequel la personne participante ajoute la précision suivante : « si l'exercice est limité (nombre de mots maximum ou mots présélectionnés pour éviter le « mot à mot ». Nous sommes d'avis que cette précision est essentielle, car les étudiantes et les étudiants qui possèdent peu de stratégies d'apprentissage auront tendance à tout chercher dans un dictionnaire ce qui exigera temps et efforts considérables de leur part.

1.7 Le respect des différences individuelles

Le tableau 8 de la page suivante résume les données quantitatives obtenues au sujet de la pertinence et de la cohérence des pratiques en lien avec les différences individuelles des étudiantes et des étudiants.

Tableau 8

Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec le respect des différences individuelles

Légende : 0 : tout à fait en désaccord 1 : plutôt en désaccord
2 : plutôt d'accord 3 : tout à fait en accord

Différences individuelles	Pertinence					Cohérence				
	0	1	2	3	Moyenne	0	1	2	3	Moyenne
1. Utilisation de la variété										
1a) Regroupement des étudiantes et des étudiants;	0	0	1	5	2,83	0	0	0	6	3,00
1b) Moyens d'information;	0	0	0	6	3,00	0	0	0	6	3,00
1c) Opérations intellectuelles;	0	1	1	4	2,50	0	1	1	4	2,50
1d) Contenu;	0	0	0	6	3,00	0	0	0	6	3,00
1e) Rythme;	0	0	1	5	2,83	0	0	2	4	2,67
1f) Exercices/formules pédagogiques.	0	1	0	5	2,67	0	1	0	5	2,67
2. Rétroactions verbales suite au compte-rendu d'une activité orale	0	0	1	4	2,33	0	1	3	2	2,17
3. Élaboration d'une liste des besoins d'apprentissage par les étudiantes et les étudiants	0	0	4	0	1,33	0	0	2	2	1,67
4. Écoute de ses étudiantes et de ses étudiants et de leurs opinions	0	3	1	2	1,83	0	1	2	3	2,33
5. Introduction d'éléments de contenu reliés au quotidien des étudiantes et des étudiants.	0	0	1	5	2,83	0	0	1	5	2,83
6. Variation du ton de la voix et des déplacements de l'enseignante ou de l'enseignant	0	0	0	6	3,00	0	0	0	6	3,00
7. Manifestation d'intérêt envers les étudiantes et les étudiants	0	0	0	6	3,00	0	0	0	6	3,00
8. Rétroactions écrites sur les copies des étudiantes et des étudiants	0	0	0	6	3,00	0	0	0	6	3,00
9. Attention particulière sur les transferts entre la L1 et la L2 de l'étudiante et de l'étudiant.	0	0	1	5	2,83	0	0	0	5	2,50
					2,64					2,67

1.7.1 La pertinence des pratiques en lien avec les différences individuelles

Les pratiques concernant le principe du respect des différences individuelles sont généralement considérées pertinentes pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais par les participantes et les participants. Si l'on observe les pratiques spécifiques à l'utilisation de la variété par l'enseignante ou l'enseignant (1a à 1f), on constate que toutes les personnes participantes se disent plutôt ou tout à fait d'accord avec quatre de ces six pratiques (a, b, d et e) et que cinq des personnes participantes s'estiment plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence de deux de ces six pratiques (c et f).

La pertinence de ces six pratiques est donc favorablement appréciée. Par ailleurs, à l'exception des pratiques 3 et 4, on note que la pertinence des pratiques 2 à 9 est également appréciée de manière très positive par les participantes et les participants. La pratique 3 consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à demander à ses étudiantes et à ses étudiants d'élaborer une liste où l'on retrouve leurs besoins d'apprentissage. Elle a été jugée non applicable pour deux des personnes participantes. La pratique 4 consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à écouter tous ses étudiantes et ses étudiants et s'enquérir de leurs opinions. En regardant l'ensemble des quatorze pratiques associées au respect des différences individuelles, on note que douze de ces pratiques sont très bien appréciées par les participantes et les participants.

1.7.2 La cohérence des pratiques en lien avec les différences individuelles

En examinant les données relatives à la cohérence des pratiques avec le principe de l'interaction, on constate des similitudes avec les données relatives à la pertinence de ces mêmes pratiques pour l'enseignement et l'apprentissage. Tout d'abord, toutes ces pratiques, à l'exception de la pratique 3 qui est non applicable pour deux des personnes participantes, sont considérées cohérentes avec le principe énoncé. Un deuxième constat peut être dégagé en rapport aux pratiques spécifiques à

l'utilisation de la variété par l'enseignante ou l'enseignant. Les six personnes participantes estiment être plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence des quatre mêmes pratiques (1a, 1b, 1d et 1e) et cinq des personnes participantes s'estiment plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence des deux mêmes pratiques (c et f). La cohérence de ces six pratiques avec le principe énoncé est, elle aussi, jugée de manière favorable. En ce qui concerne les pratiques 2 à 9, l'ensemble des participantes et des participants juge qu'elles sont également cohérentes avec le principe énoncé. La cohérence de la pratique 4 est même perçue de façon plus positive que sa pertinence. En regardant de plus près, les participantes et les participants conviennent que treize des quatorze pratiques sont cohérentes avec le principe du respect des différences individuelles.

1.7.3 Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants

Autant la pertinence que la cohérence des pratiques en lien avec le principe du respect des différences individuelles ont été jugées très favorablement. Seule la pratique 3 n'a pas été aussi bien appréciée pour sa pertinence ni reconnue aussi bien pour sa cohérence que les autres pratiques. La cote moyenne de la pertinence des pratiques est de 2,64/3 et celle de la cohérence est de 2,67/3.

Les participantes et les participants n'ont suggéré aucune autre pratique afin de tenir compte du principe des différences individuelles. Par contre, il y a eu trois commentaires en lien avec quatre pratiques spécifiques. L'un de ces commentaires portait sur la pratique 1a qui consiste à varier le regroupement des étudiantes et des étudiants. La personne participante a indiqué que « parfois la gêne empêche les étudiants de collaborer avec des inconnus ». Cette opinion est certes juste, mais nous considérons qu'il est de la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant de créer un climat de classe où tous les étudiantes et les étudiants se sentiront en confiance et prêt à collaborer les uns avec les autres.

En ce qui concerne la pratique 2, qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à donner des rétroactions verbales à la classe en particulier après le compte-rendu des groupes suite à une activité orale, la personne participante a déclaré « Critères importants, mais il faut éviter le piège des attentes démesurées (J'en ai parlé au professeur, donc tout ce que j'ai demandé va se faire). Peu probable au cégep, mais... ». Ce commentaire nous apparaissait peu approprié au départ, mais un entretien téléphonique avec la personne participante a apporté des éléments d'éclaircissement qui, après recul, viennent justifier la pertinence du commentaire. La perception de la personne participante au sujet de la pratique 2 était que les rétroactions verbales de l'enseignante ou de l'enseignant devaient porter sur les erreurs grammaticales des étudiantes et des étudiants. En fonction de cette perception, nous jugeons que le commentaire de la personne participante est pertinent puisqu'effectivement l'enseignante ou l'enseignant ne peut être en mesure de donner une rétroaction verbale à tous. Cela aurait comme effet de ralentir le rythme de l'activité et pourrait aussi inhiber la participation des étudiantes et des étudiants.

Toujours en lien avec cette pratique, une autre personne participante a déclaré ne pas comprendre le libellé de l'énoncé : « Pour moi, le point deux n'est pas clair : un compte rendu écrit à propos d'une activité de production orale? Je ne suis pas certaine de saisir concrètement en quoi et sur quoi porte la rétroaction ». En considérant les commentaires portant sur la pratique 2 et à la relecture de l'énoncé, l'enseignant chercheur a réalisé qu'il pouvait y avoir confusion, car effectivement le type de compte rendu de l'enseignante ou de l'enseignant n'était pas défini. Il aurait peut-être été préférable d'ajouter qu'une étudiante ou un étudiant représentant son sous-groupe faisait un compte rendu verbal des principaux points traités lors de la discussion du sous-groupe sur un thème particulier. Cette modification, selon nous, favoriserait une meilleure compréhension de ce qui est attendu de l'enseignante ou de l'enseignant.

Le commentaire suivant portait sur la pratique 3, qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant, à demander à ses étudiantes et étudiants d'élaborer une liste où l'on retrouve leurs besoins d'apprentissage. De nouveau, la personne participante a souligné qu'il ne fallait pas créer d'attentes démesurées. Ce commentaire nous semble justifié puisque les étudiantes et les étudiants s'attendent à ce que l'enseignante ou l'enseignant porte une attention particulière aux besoins qu'elle ou qu'il vient d'énumérer suite à la demande de l'enseignante ou de l'enseignant. Dans les faits toutefois, l'enseignante ou l'enseignant utilise cette pratique pour avoir une image, une impression globale du groupe afin d'orienter quelque peu ses interventions futures. Nous pensons donc qu'il demeure difficile pour l'enseignante ou l'enseignant de considérer chacun de ces besoins et en ce sens l'enseignante ou l'enseignant aura pris soin d'informer ses étudiantes et ses étudiants de l'objectif poursuivi par cette pratique.

Une autre personne participante a ajouté un commentaire en rapport cette fois avec la pratique 5 qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à incorporer au contenu obligatoire des éléments qui intéressent les apprenantes et les apprenants et qui correspondent à la vie de tous les jours de ceux-ci. Elle a expliqué que l'enseignante ou l'enseignant « doit choisir un contenu qui les amène à évoluer vers le monde des adultes ». Sans être en désaccord avec ce dernier commentaire, il nous apparaît plus ou moins pertinent pour le principe du respect des différences individuelles. L'une des premières raisons est qu'il faudra au départ définir ce qu'est un tel contenu.

Deuxièmement, il y a déjà un contenu obligatoire déterminé par les devis ministériels et nous ne voudrions pas alourdir la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant encore plus. Le dernier commentaire porte sur la pratique 9, qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à porter une attention particulière sur les transferts possibles entre la langue maternelle de l'apprenante et de l'apprenant et la langue anglaise. La personne participante se demandait « en quoi les transferts possibles

constituent une adaptation en raison des différences? « Elle a ajouté « Important pour tous les types d'apprenants non? ». Ce dernier commentaire mérite d'être discuté. Cette pratique semble plus appropriée pour l'enseignante ou l'enseignant qui fait face à des étudiantes et des étudiants provenant de différentes nationalités, car ceux-ci ne parlent pas, dans bien des cas, la même langue maternelle. Dans d'autres cas, la langue maternelle peut être la même, mais les accents, les mots, les tournures de phrases peuvent différer suffisamment pour que l'enseignante ou l'enseignant doive en tenir compte. Par exemple, depuis quelques années déjà, plusieurs étudiantes et étudiants à notre collège viennent de l'île de La Réunion. Ces étudiantes et ces étudiants s'expriment dans un français qui est plus près d'un français international que le français parlé au Québec.

1.8 Les interactions en classe

Le tableau 9 de la page suivante résume les données quantitatives obtenues au sujet de la pertinence et de la cohérence des pratiques en lien avec le principe de l'interaction.

Tableau 9

Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec l'interaction

Légende : 0 : tout à fait en désaccord 1 : plutôt en désaccord
2 : plutôt d'accord 3 : tout à fait en accord

Interaction	Pertinence					Cohérence				
	0	1	2	3	Moyenne	0	1	2	3	Moyenne
1. Utilisation par l'enseignante ou l'enseignant de questions nécessitant des réponses allant de simples à complexes	0	1	0	5	2,67	0	1	1	4	2,50
2. Formule du travail en paire (2a à 2e) :	0	0	1	5	2,83	0	0	0	6	3,00
2a. Le dialogue;	0	0	0	6	3,00	0	0	0	6	3,00
2b. Préparation avant de se joindre à un plus grand groupe;	0	0	0	6	3,00	0	0	0	6	3,00
2c. Vérification du travail de l'autre;	0	0	2	4	2,67	0	1	2	3	2,33
2d. Le remue-méninges « <i>brainstorming</i> »;	0	0	0	6	3,00	0	0	1	5	2,83
2e. Courtes activités de questions/réponses.	0	0	0	6	3,00	0	0	1	5	2,83
3. Formule du travail en équipe (3 à 8 étudiantes/étudiants) :	0	1	2	3	2,33	0	1	2	3	2,33
3a) Jeux;	0	1	1	3	2,00	0	0	0	5	2,50
3b) Jeu de rôle/simulations;	0	0	0	5	2,50	0	0	0	5	2,50
3c) Théâtre « <i>skit</i> »;	0	0	2	3	2,17	0	0	1	4	2,33
3d) L'entrevue;	0	0	0	5	2,50	0	0	0	5	2,50
3e) Le remue-méninges « <i>brainstorming</i> »;	0	0	1	5	2,83	0	0	1	5	2,83
3f) « <i>Jigsaw</i> » (mise en commun d'informations);	0	0	1	4	2,33	0	0	0	5	2,50
3g) La résolution de problème;	0	0	0	5	2,50	0	0	0	5	2,50
3h) Les projets à long terme.	0	0	1	4	2,33	0	0	0	5	2,50
	2,60					2,63				

1.8.1 La pertinence des pratiques en lien avec l'interaction

En étudiant les données sur la pertinence des pratiques pour l'enseignement et l'apprentissage, on remarque que la majorité des participantes et des participants apprécient positivement leur pertinence. Tout d'abord, cinq des personnes participantes estiment être tout à fait d'accord avec la pertinence de la pratique 1. Cette pratique consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à utiliser des stratégies de questionnement qui nécessitent des réponses allant des plus simples aux plus complexes. Ce sont les pratiques en lien avec les activités en paire qui retiennent par la suite notre attention. En fait, toutes les personnes participantes signifient être plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence de la pratique 2 qui consiste à utiliser la formule du travail en paire. Plus spécifiquement, toutes les personnes participantes expriment être plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence des cinq pratiques associées au travail en paire (2a, 2b, 2c, 2d et 2e). Ces cinq pratiques sont donc jugées positivement par les participantes et les participants.

Un dernier groupe important de données est en lien avec la formule du travail en équipe. Il est annoncé par la pratique 3 qui est libellée comme suit : L'enseignante ou l'enseignant utilise la formule du travail en équipe (3 à 8 étudiantes/étudiants). Les données révèlent que cinq des personnes participantes sont plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence de cette pratique. Les pratiques 3a à 3h sont en réalité les activités spécifiques de la formule du travail en équipe et elles sont toutes bien appréciées par les participantes et les participants. Concrètement, cinq des personnes participantes rapportent être plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence de six de ces huit pratiques (3b, 3c, 3d, 3f, 3g et 3h), une personne participante a oublié d'exprimer son degré d'appréciation pour celles-ci et toutes les personnes participantes révèlent être plutôt ou tout à fait d'accord avec la pertinence de la pratique 3e. Seule la pratique 3a, qui consiste à utiliser des jeux, semble être perçue comme la moins pertinente.

Bref, lorsque l'on compare les données relatives aux activités en paire avec celles en lien avec les activités en équipe, on observe que les participantes et les participants jugent plus favorablement la pertinence des activités en paire que la pertinence des activités en équipe pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais. Une explication possible de ce phénomène provient des commentaires des participantes et des participants. Deux des personnes participantes interviewées ont mentionné que les activités en paire étaient plus faciles à gérer et qu'elles favorisaient plus l'attention des étudiantes et des étudiants que les activités en équipe. L'une de ces personnes a même ajouté que les activités en équipe nécessitent un peu plus de préparation de la part de l'enseignante ou de l'enseignant et qu'il y a plus de risques à les utiliser que les activités en paire. Nous sommes d'accord avec ces commentaires, mais croyons tout de même en la pertinence des activités en équipe. Nous considérons qu'une préparation adéquate ainsi qu'une gestion appropriée jumelant activités en équipe et activités en paire favoriseront de nombreuses interactions. Malgré cette dernière précision, la pertinence des activités en équipe demeure tout de même très appréciée.

1.8.2 La cohérence des pratiques en lien avec l'interaction en classe

L'analyse des données se rapportant à la cohérence des pratiques avec le principe de l'interaction dénote encore une fois de grandes similitudes avec les données en lien avec le critère de la pertinence. On remarque que la majorité des participantes et des participants reconnaissent leur cohérence. Tout d'abord, cinq des personnes participantes, le même nombre que celui de la pertinence, estiment être plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence de la pratique 1, qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à utiliser des stratégies de questionnement qui nécessite des réponses allant des plus simples aux plus complexes. Par la suite, ce sont les pratiques en lien avec les activités en paire qui retiennent notre attention. Toutes les personnes participantes signifient cette fois-ci être tout à fait d'accord (au lieu de plutôt ou tout à fait pour ce qui est de la pertinence) avec la cohérence de la

pratique 2, qui consiste à utiliser la formule du travail en paire. Plus spécifiquement, toutes les personnes participantes expriment être plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence de quatre (au lieu de cinq pratiques pour la pertinence) des cinq pratiques (2a, 2b, 2d, et 2e) associées au travail en paire tandis que cinq personnes participantes se disent plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence de la pratique 2c. La cohérence de ces cinq pratiques est donc jugée positivement par les participantes et les participants.

Un dernier groupe important de données est en lien avec la formule du travail en équipe (3 à 8 étudiantes/étudiants), il est annoncé par la pratique 3. Les données révèlent que cinq des personnes participantes, tout comme pour ce qui concerne la pertinence, sont plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence de cette pratique. De nouveau, ce sont les pratiques 3a à 3h qui sont en réalité les activités spécifiques de la formule du travail en équipe. Cinq des personnes participantes rapportent être plutôt ou tout à fait d'accord avec la cohérence de sept de ces huit pratiques (au lieu de six pratiques pour la pertinence) et une personne participante a oublié d'exprimer son degré d'appréciation pour celles-ci. Seule la pratique 3e est considérée un peu plus cohérente. Bref, lorsque l'on compare les données relatives aux activités en paire avec celles en lien avec les activités en équipe, on observe encore une fois que les participantes et les participants jugent plus favorablement la cohérence des activités en paire que la cohérence des activités en équipe avec le principe énoncé. Les personnes interviewées ont de nouveau mentionné les éléments de gestion, de préparation et d'attention pour expliquer ce phénomène. Malgré cette dernière précision, la cohérence des activités en équipe avec le principe de l'interaction demeure tout de même très reconnue.

1.8.3 Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants

Toutes ces pratiques sont jugées extrêmement pertinentes et cohérentes par la majorité des participantes et des participants. Elles obtiennent une cote moyenne de

2,60/3 pour leur pertinence et de 2,63/3 pour leur cohérence. Les résultats auraient peut-être été différents si une des personnes participantes avait exprimé son degré d'appréciation concernant les activités de la formule du travail en équipe.

Règle générale, tous les commentaires concernant le principe de l'interaction sont riches en substance et amènent des pistes de réflexion importantes. « On pourrait élaborer d'autres activités en équipe, mais le principal est là » est le premier commentaire qui répond à la question à savoir si d'autres pratiques peuvent être ajoutées pour favoriser les interactions et la communication. Une autre personne participante a été plus précise au sujet d'une autre pratique à être ajoutée. Elle a soulevé la question « une sortie éducative constitue-t-elle une pratique? » Nous estimons qu'une telle activité peut sans doute être considérée comme une pratique intéressante qui contribue à favoriser les interactions entre les étudiants pourvu que des règles claires soient mises en place afin de s'assurer que tout un chacun s'exprime en anglais langue seconde. Malgré tout, nous jugeons que cette suggestion ne peut être considérée dans le cadre de ce projet puisque les pratiques retenues dans le cadre de référence ciblaient les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant en situation d'enseignement, dans sa salle de classe.

Les autres commentaires portent tous sur le travail en équipe et les différentes activités proposées pour ce type de travail. Un premier commentaire sur le travail en équipe se rapporte au nombre d'étudiantes et d'étudiants. La personne participante souligne que « plus les équipes sont grosses, moins les étudiants ont la chance de parler ». Cette personne suggère même qu'il y ait un maximum de six étudiantes/étudiants par groupe au lieu de huit tel que proposé dans le questionnaire de validation. Une autre personne participante nous dit que « certaines activités très pertinentes suscitent peu d'intérêt dans certains groupes. De plus, si elles ne sont pas réalisées selon certaines règles (ex. No French) elles deviennent peu utiles ». La première partie de ce commentaire nous renvoie à l'une des interrogations de l'enseignant chercheur au niveau de la problématique quand il se demandait pourquoi

une intervention particulière fonctionne avec un groupe et non avec un autre groupe de même niveau. Selon nous, la section « commentaires » de la grille d'analyse des pratiques pourrait permettre à l'utilisatrice ou l'utilisateur de cette grille de noter ses réflexions en rapport avec cette problématique et entrevoir de possibles solutions.

La seconde partie du commentaire est tout à fait appropriée et nous croyons que l'enseignante ou l'enseignant qui aura pris le temps de bien planifier ses activités s'assurera que tous les étudiantes et les étudiants comprennent leur rôle et leurs responsabilités. Un dernier commentaire général relatif au travail en équipe apporte une petite réserve quant à son utilisation. Selon l'une des personnes participantes, « Il ne faut pas abuser du travail en équipe. De plus en plus d'étudiants souffrent d'un manque d'autonomie. Ils ont de la difficulté à travailler seuls, à avoir confiance en eux ». Nous pouvons tenir compte de ce commentaire en partie dans le sens où l'on comprend que l'étudiante ou l'étudiant est au cœur de sa propre démarche d'apprentissage et qu'individuellement il prend une part active à sa démarche. Il demeure toutefois indéniable, selon nous, que les pratiques proposées pour favoriser les interactions peuvent contribuer à cette démarche d'apprentissage. Ces pratiques ne visent pas à remplacer la démarche d'apprentissage individuelle de l'étudiante ou de l'étudiant, mais sont un outil additionnel indispensable. D'ailleurs, Johnson et Johnson (2007) avaient mentionné que de travailler en collaboration avec les pairs était plus bénéfique que le travail individuel. Cela favorisait l'apprentissage de plus d'informations, augmentait la motivation et favorisait une attitude positive des étudiantes et des étudiants.

Les commentaires suivants ont rapport à des activités proposées pour le type de travail en équipe. La première activité est le théâtre (*skit*). La personne participante déclare que cette activité est plus justifiée pour les niveaux intermédiaires et avancés. De nouveau, le thème des niveaux d'anglais refait surface et cette préoccupation des participantes et des participants devra être sérieusement considérée lors de l'élaboration finale de la grille d'analyse des pratiques. Le dernier commentaire en

lien avec les activités proposées pour le travail en équipe se rapporte à l'activité de remue-méninges « *brainstorming* ». La personne participante mentionne : « si fait à l'oral seulement, les étudiants ne participent pas ». Nous jugeons que ce commentaire est légitime. Très souvent, cette activité inclut une composante écrite. Que ce soit l'enseignante ou l'enseignant qui écrit rapidement au tableau les idées énumérées ou que ce soit les étudiantes ou les étudiants qui le fassent sur papier, la composante écrite du remue-méninges accompagne souvent la composante orale.

2. LES DONNÉES RELATIVES AUX PRINCIPES

Le tableau 10 résume les données quantitatives obtenues au sujet de la pertinence et de l'adaptabilité des principes.

Tableau 10

Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour les principes

Légende : 0 : tout à fait en désaccord 1 : plutôt en désaccord
2 : plutôt d'accord 3 : tout à fait en accord

Principes	Pertinence					Adaptabilité				
	0	1	2	3	Moyenne	0	1	2	3	Moyenne
1. Motivation.	0	0	0	6	3,00	0	0	1	5	2,83
2. Évaluation formative.	0	0	0	6	3,00	0	0	0	6	3,00
3. Transfert.	0	0	0	6	3,00	0	0	2	4	2,67
4. Connaissances antérieures.	0	0	0	6	3,00	0	0	1	5	2,83
5. Organisation conn.	0	0	2	4	2,67	0	0	2	4	2,67
6. Stratégies.	0	0	1	5	2,83	0	0	1	5	2,83
7. Différences individuelles.	0	0	1	5	2,83	0	0	2	3	2,17
8. Interaction.	0	0	0	6	3,00	0	0	3	3	2,50
					2,92					2,69

2.1 La pertinence des principes

Les données relatives au degré d'accord de la pertinence des principes pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais sont très révélatrices. Toutes les participantes et tous les participants considèrent être tout à fait d'accord avec la pertinence de cinq des huit principes. Ce sont les principes 1, 2, 3, 4 et 8. Toutes les personnes participantes se disent plutôt ou tout à fait d'accord avec les principes 5, 6 et 7. Somme toute, l'ensemble des participantes et des participants juge favorablement la pertinence de ces principes.

2.2 L'adaptabilité des principes

Les données concernant l'adaptabilité de ces principes pour tous les niveaux d'anglais diffèrent quelque peu de celles concernant la pertinence des principes. En fait, toutes les personnes participantes sont tout à fait d'accord quant à l'adaptabilité d'un seul de ces huit principes (2) tandis que toutes les personnes participantes se disent plutôt ou tout à fait d'accord avec l'adaptabilité de six de ces huit principes (1, 3, 4, 5, 6, et 8). Seule l'adaptabilité du principe 7 est jugée légèrement moins favorablement.

2.3 Appréciation générale et commentaires écrits des participantes et des participants sur les principes

Tous ces principes sont considérés de manière extrêmement positive par la majorité des participantes et des participants. Ils obtiennent une cote moyenne de 2,92/3 pour leur pertinence et de 2,69/3 pour leur adaptabilité. On remarque une légère diminution au niveau de l'adaptabilité en particulier pour le principe du respect des différences (2,17/3), mais, de nouveau, une des personnes participantes a oublié de répondre à la question. Les données qualitatives écrites ajoutent très peu d'informations concernant ces principes. Il nous apparaît évident que le choix des principes retenu dans le cadre de référence ne pose pas de problèmes. Une seule

personne participante a émis un commentaire. Ce commentaire est à l'effet que l'enseignante ou l'enseignant devrait chercher à développer l'autonomie et la confiance en soi de ses étudiantes et de ses étudiants. Cette idée n'a pas fait l'objet d'un principe dans le cadre de ce projet et nous estimons que la plupart des principes retenus visent le développement de l'autonomie de l'étudiante et de l'étudiant et, indirectement, le développement de leur confiance en soi. Pensons notamment au principe de la motivation, de l'évaluation formative et de l'organisation des connaissances pour ne nommer que ceux-là. Par ailleurs, la légère différence au niveau de la moyenne des cotes pour l'adaptabilité peut être expliquée par le fait que, pour les personnes participantes, le niveau d'anglais des étudiantes et des étudiants doit être considéré au moment où l'enseignante ou l'enseignant planifie ses cours et intervient en classe.

3. LES DONNÉES RELATIVES AU PROTOTYPE DE LA GRILLE D'ANALYSE DES PRATIQUES

Le tableau 11 résume les données quantitatives obtenues au sujet du prototype de la grille d'analyse des pratiques

Tableau 11

Nombre de réponses pour chaque cote et moyenne des cotes pour le prototype

Légende : 0 : tout à fait en désaccord 1 : plutôt en désaccord
2 : plutôt d'accord 3 : tout à fait en accord

Critères	0	1	2	3	Moyenne
1. Présentation claire et structurée.	0	0	1	5	2,83
2. Outil pertinent pour juger l'efficacité des interventions.	0	0	2	4	2,67
3. Utilité pour enseignants expérimentés.	1	0	0	5	2,50
4. Utilisation de l'outil à n'importe quel moment de la session.	0	0	2	4	2,67
5. Utilisation de l'outil après chaque cours.	0	1	2	3	2,33
6. Outil facile à utiliser.	0	0	2	4	2,67
7. Outil peut être adapté en fonction des besoins.	0	0	0	6	3,00
8. Outil peut m'aider à améliorer mon enseignement.	0	0	1	5	2,83
					2,69

Dans l'ensemble, les énoncés qui s'appliquent au prototype de la grille d'analyse des pratiques sur lesquels les participantes et les participants devaient se prononcer ont été considérés de manière positive.

Toutes les personnes participantes se sont dites tout à fait d'accord avec l'énoncé 7 qui spécifie que l'outil peut être adapté en fonction des besoins des enseignantes et des enseignants. L'ensemble des personnes participantes a exprimé être plutôt ou tout à fait d'accord avec six des huit énoncés (1, 2, 4, 6, 7 et 8). Cinq des personnes participantes ont dit être tout à fait d'accord avec les énoncés 3 et 5. À notre avis, le prototype de la grille d'analyse des pratiques semble donc être bien perçu au niveau de la présentation visuelle, de son utilité pour les enseignantes et les enseignants expérimentés, de sa facilité d'utilisation, etc. Analysons maintenant chacun des énoncés sur lesquels les participantes et les participants ont eu à émettre une opinion.

3.1 Présentation visuelle

Toutes les personnes participantes sont plutôt ou tout à fait d'accord pour dire que la présentation visuelle de la grille est claire et bien structurée. Une des personnes participantes a dit qu'il était nécessaire de retoucher un peu la présentation visuelle au niveau de l'échelle de Likert. Lors d'un entretien téléphonique, cette personne a simplement suggéré que l'utilisatrice ou l'utilisateur de la grille exprime son degré d'accord en encerclant le chiffre correspondant à sa réponse plutôt qu'en cochant la case vide disponible sous le chiffre correspondant à sa réponse. Nous pensons que cette légère modification facilitera la tâche de l'utilisatrice ou de l'utilisateur de la grille.

3.2 Pertinence de l'outil

Toutes les personnes participantes sont plutôt ou tout à fait d'accord pour dire que l'utilisation d'un tel outil est pertinente pour juger de l'efficacité des

interventions de l'enseignante ou de l'enseignant. L'une des personnes participantes a mentionné que l'outil était pertinent « seulement si l'enseignant désire juger de l'efficacité de ses interventions en toute honnêteté et non pas seulement satisfaire à une obligation administrative ». Elle a ajouté « Cela implique une ouverture de la part de l'enseignant à s'auto évaluer et à se faire évaluer par d'autres ». Nous considérons que ce commentaire reflète exactement l'objectif visé par ce projet et l'esprit dans lequel le projet s'est déroulé. Le seul élément sur lequel on doit toutefois apporter une nuance est l'aspect de l'évaluation par les autres. L'outil n'a pas été conçu dans cette optique, mais plutôt dans l'optique d'une autoévaluation, car l'enseignante ou l'enseignant expérimenté possède déjà une bonne expérience et elle ou il désire approfondir certains aspects de son enseignement à l'occasion et au besoin. Néanmoins, l'outil tel qu'il est n'empêche pas l'enseignante ou l'enseignant de faire appel à ses collègues pour que celles-ci ou ceux-ci puissent apporter un regard extérieur et peut-être moins subjectif. Cela exige effectivement une ouverture de la part de l'enseignante ou de l'enseignant.

3.3 Utilité pour l'enseignante ou l'enseignant expérimenté

Cinq des six personnes participantes sont tout à fait d'accord pour dire qu'un tel outil est utile pour les enseignantes et les enseignants avec plus d'expérience. Une seule personne a dit être tout à fait en désaccord avec cet énoncé sans toutefois expliquer sa réponse dans le questionnaire de validation. Lorsque contactée par courriel la personne a dit ne plus se souvenir pourquoi elle avait répondu ainsi sans ajouter d'autres explications. Un commentaire d'une des personnes participantes révèle le bienfait d'un tel outil. Elle dit, « parfois on se laisse aller dans nos habitudes. C'est bon de s'auto évaluer ». Une autre personne participante a ajouté : « le questionnaire m'a déjà replongé dans nos méthodes d'enseignement ». Nous voyons, avec cet énoncé et les commentaires recueillis, l'utilité d'un outil qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant d'expérience de porter un regard sur ses pratiques.

3.4 Utilisation de l'outil à n'importe quel moment de la session

Toutes les personnes participantes s'estiment plutôt ou tout à fait d'accord avec l'énoncé stipulant que l'outil peut être utilisé à tout moment dans la session. Une des personnes participantes note que l'outil est pertinent avant le début d'une session, car il permet de planifier notre enseignement. Cette personne ajoute qu'il est utile pendant la session puisqu'il permet de nous ajuster en cours de route. Une autre personne participante a cependant jugé que l'outil pourrait plutôt être utilisé pour faire un « bilan » et que c'était plus un outil pour dresser « le profil d'une enseignante ou d'un enseignant sur une session complète, que ce n'était pas une analyse d'un cas ». Une dernière personne participante a estimé qu'il valait « mieux attendre quelques semaines pendant lesquelles l'enseignant aura eu le temps d'enseigner plusieurs éléments, afin d'avoir une appréciation plus juste ». La cote de 2,67/3 obtenue ainsi que les commentaires exprimés par les participantes et les participants nous laissent penser que l'outil, en plus de pouvoir être utilisé à n'importe quel moment de la session par l'enseignante ou l'enseignant pour porter un regard sur ses pratiques en situation d'enseignement, peut aussi bien être utilisé au début pour des fins de planification qu'à la fin de celle-ci afin d'avoir un portrait plus juste de l'ensemble des pratiques privilégié par l'enseignante ou l'enseignant.

3.5 Utilisation de l'outil après chaque cours

Cinq des personnes répondantes se sont dites plutôt ou tout à fait d'accord avec le fait que l'outil puisse être utilisé après chaque cours. Deux des personnes participantes ont apporté des précisions quant à leur réponse. L'une d'elles a mentionné que l'outil pouvait aussi être utilisé pour planifier le cours suivant et l'autre personne participante a soulevé la question qu'il pourrait peut-être être utilisé avant chaque cours. Cette personne a précisé, lors de l'entrevue, qu'en fait la grille pouvait servir de guide afin de préparer un cours les premières fois que celui-ci est dispensé. Ces commentaires nous permettent de penser que l'outil, en plus d'être utile pour avoir un regard critique sur les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant

en classe, devient également un outil qui alimente la réflexion de l'enseignante ou de l'enseignant au niveau du choix de ses futures interventions en situation d'enseignement, un type d'outil normatif.

3.6 Facilité d'utilisation de l'outil

Toutes les personnes participantes ont exprimé être plutôt ou tout à fait d'accord avec le fait que l'outil était facile à utiliser et l'une des personnes participantes a formulé l'idée que « l'outil était long » et que « certains énoncés pourraient être retravaillés pour atteindre la perfection ». Les données présentes dans le tableau ci-haut, en particulier celle sur l'adaptabilité de l'outil, nous informent que l'outil est facilement adaptable. En ce sens, l'enseignante ou l'enseignant qui désire analyser un aspect particulier de ses interventions en classe peut facilement sélectionner les pratiques en lien avec le principe du transfert des apprentissages une journée et les pratiques en lien avec le principe de la motivation quelques semaines plus tard. En ce qui concerne le libellé des énoncés, certains énoncés devront effectivement être retravaillés.

3.7 Adaptabilité de l'outil

Toutes les personnes participantes ont mentionné être tout à fait d'accord avec cet énoncé. L'une des personnes participantes a suggéré une modification à la section « Autres pratiques utilisées » en émettant l'idée de laisser des « lignes vides (ex. # 6, #7) pour ajouter les pratiques avec colonnes à cocher ». Nous croyons que cette suggestion est intéressante puisque l'outil d'analyse des pratiques a été élaboré à partir des pratiques qui font consensus chez les chercheurs en enseignement ainsi que chez les enseignantes et les enseignants d'expérience. Les pratiques proposées dans l'outil ne constituent cependant pas une liste exhaustive et définitive. L'outil doit donc tenir compte du fait que l'enseignante ou l'enseignant d'expérience possède son propre répertoire de pratiques qu'il a développées avec le temps.

3.8 Contribution à l'enseignement

Toutes les personnes participantes ont estimé être plutôt ou tout à fait d'accord avec le fait que l'utilisation d'un tel outil pourrait aider leur enseignement. L'une des personnes participantes a ajouté que l'utilisation d'un tel outil aidait à « rester terre-à-terre et planifier en fonction des besoins des étudiants ». Finalement, la partie portant sur le prototype a permis de réaliser que la grille d'analyse était très bien perçue par les participantes et les participants, mais que quelques modifications seraient nécessaires. Quelques éléments positifs du prototype retiennent ici notre attention. Les participantes et les participants estiment que l'outil peut être utilisé à n'importe quel moment pendant la session pourvu que l'enseignante ou l'enseignant ait déjà enseigné quelques semaines. Cet outil lui permettra de « s'ajuster » et d'avoir une « appréciation plus juste » de son enseignement.

L'outil pourrait également être utilisé au tout début d'une session pour planifier celle-ci, comme le suggère une des personnes participantes. Une autre personne participante considère que cet outil sert plus à dresser un bilan, un profil de l'enseignant. Finalement, deux personnes participantes ont suggéré que l'outil, en plus d'être une grille d'analyse des pratiques, pourrait également devenir un outil servant de 'guide' aidant à planifier le cours suivant.

3.9 Commentaires additionnels

Cette section traitera des quelques commentaires recueillis au terme de la partie sur le prototype de la grille d'analyse des pratiques. Ils sont divisés en trois types. Le premier type comporte des commentaires positifs sur l'appréciation générale du projet. Le deuxième type comprend une suggestion d'ajout d'une pratique en particulier ainsi qu'une précision de la personne participante en rapport aux choix des activités proposées par l'enseignante ou l'enseignant et le troisième type porte sur la vision de l'enseignement d'une autre personne participante.

L'une des personnes participantes considère que le projet de l'enseignant chercheur est une « excellente démarche qui débouchera certainement sur un outil final qui sera utile et concret » et que ce sera une « belle contribution ». Cette personne ajoute qu'elle ne savait pas toujours quoi ajouter, mais espère que sa contribution saura faire progresser le projet. Une autre personne participante déclare « certains éléments m'ont fait réfléchir à ma pratique et inspiré de nouvelles idées d'intervention pédagogique. Bravo Stéphane! ».

La personne participante suivante juge que « les sections présentes sont toutes importantes » mais qu'il en manquerait une « elle aussi extrêmement importante ». Elle mentionne une section sur « le choix de matériel pertinent concernant du vocabulaire au bon niveau, pas trop facile, pas trop difficile et qui permet des exemples concrets d'application des points grammaticaux vus ».

Le thème du niveau d'anglais réapparaît encore une fois et il est évident que la version finale de la grille d'analyse devra le considérer. Toutefois, le matériel propre au vocabulaire permettant d'étudier des points grammaticaux vus ne faisait pas partie des aspects ciblés par l'enseignant chercheur au moment de la sélection des principes et des pratiques dans le cadre de référence. Les aspects ciblés concernaient principalement les habiletés d'expression et de compréhension orales et écrites.

Bien entendu, nous croyons que le matériel propre au vocabulaire permettant d'étudier des points grammaticaux vus peut facilement s'intégrer à l'intérieur d'activités où les habiletés d'expression et de compréhension orales et écrites sont développées. La même participante considère également que le choix des activités doit être fait « en fonction de la motivation qu'elles susciteront, mais également des connaissances ou savoir-faire qu'elles permettront d'acquérir, ce que j'appelle la rentabilité pédagogique d'une activité. Je le mentionne, car c'est souvent le point faible des jeunes enseignants. Ils investissent beaucoup de temps en classe dans une activité qui somme toute fait peu progresser les élèves ».

À notre avis, ce dernier commentaire fait ressortir chez la personne participante un souci concernant non seulement l'aspect motivationnel des activités proposées par l'enseignante ou l'enseignant, mais également au niveau de ce qu'elle appelle la rentabilité pédagogique de l'activité. Selon elle, l'enseignante ou l'enseignant peu expérimenté se soucie moins des connaissances ou du savoir-faire que les activités permettent d'acquérir que de l'aspect motivationnel de ces activités. Sans s'aventurer sur ce qui est avancé ici, il serait nécessaire de faire des recherches sur le travail des enseignantes ou des enseignants peu expérimentés afin de vérifier si effectivement celles-ci ou ceux-ci se préoccupent moins de la rentabilité pédagogique de leurs activités que de leur aspect motivationnel.

Une dernière personne participante énumère une série de conseils n'étant pas en lien avec le contenu du prototype de la grille d'analyse des pratiques, mais qui ciblent plutôt le style personnel de l'enseignante ou de l'enseignant et sa vision de l'enseignement « L'enseignement doit être personnalisé. Un élève te connaît rapidement et s'adapte à tes méthodes. Rester pratique. Nous sommes dans un monde naturel et ça doit paraître dans nos enseignements. Ça ne sert à rien de pelleter des nuages. Utiliser l'actualité aussi souvent que possible. »

Ce dernier commentaire, bien qu'il ne porte pas sur la grille d'analyse des pratiques, reprend quelques éléments qui ont servi à l'élaboration du prototype de la grille. Nommons en premier lieu l'expression « Rester pratique » utilisée par la personne participante. À bien des égards, cette préoccupation de la personne participante est présente dans quelques pratiques en lien avec le principe du transfert des apprentissages. Nommons rapidement la pratique 4, qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à utiliser des exemples, des applications, des simulations, des mises en situation afin d'évoquer le plus concrètement possible divers contextes d'applications futures. Il y a également la pratique 7, qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à utiliser des activités que les étudiantes et les étudiants pourraient utiliser le lendemain dans la vie quotidienne. La personne

participante suggère également d'utiliser l'actualité. Cette suggestion, toujours en lien avec le principe du transfert des apprentissages, trouve écho dans la pratique 8 qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à utiliser des exemples qui proviennent de la langue courante, de la presse et de la littérature moderne. En ce qui concerne la première partie du commentaire, il est vrai de dire que l'étudiant s'adapte aux méthodes de l'enseignante et de l'enseignant, mais il est également vrai d'ajouter, suite aux constats auxquels nous sommes arrivés dans la problématique, que l'enseignante ou l'enseignant doit tout autant s'adapter à une clientèle qui évolue constamment.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION GÉNÉRALE

Le chapitre suivant traitera d'éléments qui, après analyse et interprétation des données du questionnaire de validation, sont significatifs pour l'élaboration finale de la grille d'analyse des pratiques. Ces éléments sont le niveau d'anglais des étudiants et des étudiantes, la moyenne des cotes obtenues pour chacune des pratiques en lien avec leur principe, les avantages de l'outil (la grille d'analyse des pratiques) et les modifications qui seront apportées à cette grille.

1. LE NIVEAU D'ANGLAIS

Une préoccupation commune semble animer les participantes et les participants lorsqu'on analyse leurs commentaires écrits suite à la passation du questionnaire de validation. En effet, le thème du niveau d'anglais des étudiantes et des étudiants est maintes fois mentionné. Pour les participantes et les participants, environ une dizaine de pratiques reliées aux principes de la motivation, de l'évaluation formative, du transfert des apprentissages, de l'utilisation des connaissances antérieures et du principe de l'interaction posent un problème.

Ces pratiques ont été identifiées et discutées dans les sous-sections portant sur l'appréciation générale et les commentaires écrits des participantes et des participants en lien avec chacun des principes. Règle générale, les participantes et les participants ont exprimé l'opinion que ces pratiques seront difficilement réalisables par les étudiantes et les étudiants de niveau débutant. La principale raison, selon nous, pouvant expliquer cette opinion est que les étudiantes et les étudiants de niveau débutant possèdent des lacunes au niveau de leurs habiletés en anglais langue seconde et qu'ils ne peuvent performer aussi bien que les étudiantes et les étudiants de niveaux plus avancés autant en terme de compréhension écrite et de lecture que

d'expression écrite et orale. Indirectement, ces étudiantes et ces étudiants éprouveront alors plus de gêne à participer et se sentiront alors moins en confiance de s'exprimer en anglais langue seconde devant leurs pairs. De ces pratiques, deux semblent plus problématiques :

- Pratiques 8, en lien avec le principe de la motivation (moyenne de 1,50/3 pour la pertinence et de 1,67/3 pour sa cohérence) qui consiste, pour les étudiantes et les étudiants, à créer leur propre matériel de lecture et à le faire lire par les autres;
- Pratique 8 en lien avec le principe de l'évaluation formative (moyenne de 1,67/3 pour sa pertinence et de 1,67/3 pour sa cohérence) qui consiste pour les étudiantes et les étudiants à utiliser le « *journal writing* ».

Nous sommes d'avis que celles-ci, ainsi que les autres identifiées auparavant demeurent malgré tout des idées intéressantes qui nécessitent néanmoins des adaptations importantes afin qu'elles puissent être réalisées.

Par exemple, si nous analysons les adaptations possibles de la pratique 8 en lien avec le principe de la motivation (propre matériel de lecture), nous pouvons stipuler que ces adaptations doivent tenir compte des déterminants qui ont un impact sur la motivation de l'étudiante ou de l'étudiant. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant aura pris soin de se préoccuper des perceptions de l'étudiante ou de l'étudiant concernant la valeur de la tâche, sa perception de sa compétence à l'accomplir et celle de son sentiment de contrôle.

En ce qui regarde la pratique 8 en lien avec le principe de l'évaluation formative (*journal writing*), l'enseignante ou l'enseignant aura prévu des adaptations qui tiennent compte du fait que ses interventions informent clairement l'étudiante ou l'étudiant de sa progression et qu'elles lui permettent la prise en charge de sa démarche d'apprentissage.

2. LA MOYENNE DES COTES OBTENUES POUR LES PRATIQUES

Le tableau 12 résume les données quantitatives obtenues au sujet des pratiques pour chacun des principes.

Tableau 12

Moyenne des cotes pour les pratiques en lien avec les principes

Légende : 0 : tout à fait en désaccord 1 : plutôt en désaccord
2 : plutôt d'accord 3 : tout à fait en accord

Principes	Pertinence des pratiques	Cohérence des pratiques
	Moyenne	Moyenne
1. Motivation.	2,44	2,42
2. Évaluation formative.	2,00	2,10
3. Transfert des apprentissages.	2,73	2,60
4. Connaissances antérieures.	2,63	2,63
5. Organisation des connaissances.	2,67	2,60
6. Stratégies cognitives et métacognitives.	2,57	2,52
7. Respect des différences individuelles.	2,64	2,67
8. Interaction.	2,60	2,63
	2,54	2,52

Ce tableau permet, en premier lieu, de constater que les participantes et les participants apprécient la pertinence (2,54/3) et reconnaissent la cohérence (2,52/3) de l'ensemble des pratiques. Les données disponibles nous permettent également de constater que c'est la pertinence des pratiques en lien avec le transfert des apprentissages (2,73/3) qui a été la plus appréciée des personnes participantes et que la pertinence des pratiques en lien avec le principe de l'évaluation formative (2,00/3) a été la moins appréciée. En ce qui concerne la cohérence des pratiques, ce sont les pratiques en lien avec le principe du respect des différences individuelles (2,67/3) qui ont été jugées les plus cohérentes et celles en lien avec le principe de l'évaluation formative (2,10/3) qui ont été considérées les moins cohérentes. Nous constatons que

les participantes et les participants apprécient moins la pertinence et reconnaissent moins la cohérence des pratiques en lien avec le principe de l'évaluation formative. Ces résultats nous semblent pour le moins étranges, car les pratiques retenues en lien avec le principe de l'évaluation formative dans le cadre de référence sont représentatives des conclusions auxquelles les chercheurs dans le domaine de l'éducation et dans le domaine de l'enseignement de l'anglais langue seconde sont arrivés. Ce sont toutes des pratiques qui, selon nous, informent les étudiantes et les étudiants sur leur progression et qui permettent une prise en charge de leur démarche d'apprentissage. La principale raison qui explique cet écart avec les pratiques en lien avec les autres principes est la perception des personnes participantes quant à l'impact que le faible niveau d'anglais des étudiantes et des étudiants aura sur la faisabilité des pratiques.

Il nous faudra prendre ces données en considération au moment où la grille d'analyse des pratiques sera finalisée. Un autre élément peut venir expliquer cet écart. L'énoncé de deux pratiques contient le mot « test » et l'analyse des commentaires écrits des personnes participantes révèle que l'utilisation de tests, qu'ils soient sommatifs ou non et qu'ils soient élaborés en collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant ou non, comme technique pour favoriser la mise en place de stratégies et de moyens d'évaluation formative n'est pas bien perçue.

Encore une fois, la grille finale d'analyse des pratiques devra prendre cet élément en considération. Finalement, nous pouvons peut-être nous risquer à avancer que l'évaluation formative ne fait pas partie prenante des pratiques de l'enseignante et de l'enseignant et qu'un changement de perception est souhaitable à cet égard. Des recherches plus approfondies permettraient sans doute d'obtenir des éclaircissements sur ce dernier point.

3. LES AVANTAGES DE L'OUTIL

L'un des éléments identifiés dans la problématique de cette recherche concernait la difficulté pour l'enseignante ou l'enseignant expérimenté à évaluer ses pratiques. Quelques raisons avaient été nommées pour expliquer cette difficulté. Nommons le peu d'outils disponibles, l'utilisation de ces outils à des fins administratives ou d'encadrement pour les jeunes enseignantes et enseignants et l'utilisation d'outils ne répondant pas aux besoins ciblés par l'enseignante ou l'enseignant d'expérience.

À la lumière des résultats obtenus à la partie 3 du questionnaire de validation, il est manifeste que le prototype de la grille d'analyse des pratiques présenté aux participantes et aux participants convient à l'enseignante ou à l'enseignant expérimenté qui désire évaluer ses pratiques. Premièrement, l'enseignante ou l'enseignant peut l'utiliser au moment désiré et peut également décider de cibler un aspect de son enseignement qu'elle ou il veut approfondir. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut vérifier si ses interventions favorisent le transfert des apprentissages une certaine semaine et refaire le même exercice quelques semaines plus tard pour comparer les résultats. L'enseignante ou l'enseignant peut tout aussi bien décider après cinq semaines de cibler plusieurs pratiques en lien avec plusieurs principes afin d'avoir une image plus globale de son enseignement depuis le début de la session. Elle ou il pourra reprendre le même exercice en fin de session pour vérifier s'il y a eu des changements en cours de route.

En lien avec le cadre de référence et le concept d'analyse des pratiques, l'outil présente un autre avantage certain. Son utilisation permet une réflexion chez l'enseignante ou l'enseignant et l'accès à son savoir en action. L'enseignant chercheur a déjà identifié cet avantage au cours du projet de recherche et quelques-unes des personnes participantes ont également mentionné ce bienfait. L'outil peut par conséquent aider l'enseignante ou l'enseignant à développer une posture réflexive

plus permanente. Finalement, nous ne pouvons omettre de signaler que l'outil peut également devenir une aide à la planification pour l'enseignante ou l'enseignant, autant en début de session que pendant son déroulement. Cet avantage n'avait pas été anticipé en début de projet et ce sont les commentaires des participantes et des participants qui ont permis d'identifier ce bénéfice.

4. LES MODIFICATIONS À APPORTER

La section qui suit énumère et explique les principales modifications qui seront apportées afin de finaliser la grille d'analyse des pratiques. Ces modifications portent essentiellement sur les pratiques identifiées dans les sous-sections propres à chaque principe du chapitre précédent. Il n'y aura pas de modifications apportées aux principes retenus, car autant leur pertinence que leur adaptabilité ont été extrêmement appréciées. Le prototype de la grille d'analyse des pratiques subira quant à lui quelques légères modifications.

4.1 Les pratiques identifiées

Deux énoncés en lien avec le principe de la motivation seront ajoutés. Le premier énoncé indiquera que l'enseignante ou l'enseignant insère, à chaque cours, des activités d'expression orale. Il est évident que cet aspect a une influence sur la motivation des étudiantes et des étudiants. Le deuxième énoncé stipulera que l'enseignante ou l'enseignant, au besoin, fait utiliser les nouvelles technologies par les étudiantes et les étudiants. En ce qui concerne les pratiques où le niveau d'anglais des étudiantes et des étudiants semblait présenter un problème, une note de bas de page sera ajoutée à la grille d'analyse des pratiques. Cette note indiquera que l'enseignante ou l'enseignant devra porter une attention particulière à la durée, au nombre et au degré de difficulté des textes à lire ou à produire, des présentations à faire et des recherches à effectuer dans le dictionnaire.

Le libellé de la pratique 4, en lien avec le principe de l'évaluation formative, sera modifié pour signifier clairement que cette activité se fait en groupe, et non individuellement. Par ailleurs, le libellé annoncera également que des exemples de questions seront distribués aux étudiantes et aux étudiants pour faciliter l'élaboration de leurs tests. Finalement, pour les pratiques 4 et 5, une note indiquera que l'enseignante ou l'enseignant devra informer les étudiantes et les étudiants du type de test à élaborer (formatif ou sommatif).

En lien avec le principe des connaissances antérieures, l'énoncé de la pratique 1 sera modifié. Il y aura une ouverture pour l'enseignante ou l'enseignant pour cette pratique qui consiste à demander aux étudiantes et aux étudiants de formuler des questions sur la matière à voir au prochain cours. L'une des personnes participantes a mentionné préférer donner une portion de devoir sur la nouvelle matière et débiter le cours suivant en demandant aux étudiantes et aux étudiants de verbaliser leurs questions.

Cette suggestion implique davantage les étudiantes et les étudiants au niveau cognitif. Ainsi, on pourra lire à la fin de l'énoncé que ces questions porteront sur des lectures ou encore des exercices assignés comme devoirs au cours précédent. Un énoncé portant sur l'utilisation de la traduction sera ajouté. La traduction demeure effectivement très utile dans les cours d'anglais langue seconde et en particulier avec les niveaux débutant et intermédiaire dans les activités d'expression écrite.

Suite à la suggestion d'une des personnes participantes, un énoncé sera ajouté au principe des stratégies d'apprentissage. Cet énoncé stipulera que l'enseignante ou l'enseignant, tout en demandant à ses étudiantes et à ses étudiants de dire quelles sont leurs stratégies efficaces et moins efficaces, veillera à présenter à celles-ci et à ceux-ci les stratégies d'apprentissages qui sont les plus efficaces et les moins efficaces en anglais langue seconde. L'enseignant aura toutefois pris le temps et le soin de faire ses propres recherches avant de présenter cette liste de stratégies.

Un ajout sera apporté à l'énoncé de la pratique 2 en lien avec le principe des stratégies d'apprentissage. Cette pratique consiste à demander aux étudiantes et aux étudiants de formuler une série de questions sur un texte qu'ils viennent de lire. On ajoutera, suite à la suggestion d'une personne participante, que cette activité sera précédée d'un exercice de repérage des idées et des informations importantes. L'enseignante ou l'enseignant s'assurera ainsi d'une meilleure compréhension des idées principales et secondaires du texte. Toujours en lien avec le principe des stratégies d'apprentissage, on ajoutera à l'énoncé de la pratique 4 qu'une liste récapitulative pourra être élaborée par l'étudiante et l'étudiant avant la production écrite finale, suite à plusieurs compositions corrigées en cours de session. Cette suggestion d'une des personnes participantes est excellente et cette liste récapitulative fait en sorte que l'étudiante et l'étudiant vont se concentrer sur les erreurs qu'ils ont tendance à répéter à chaque composition. L'expression « environ une quinzaine » sera ajoutée au libellé de la pratique 8 afin d'éviter que les étudiantes et les étudiants ne prennent trop de temps à chercher des mots dans un dictionnaire. Cet ajout est particulièrement pertinent pour le niveau débutant.

Le libellé de la pratique 2 en lien avec le principe du respect des différences sera modifié. L'énoncé actuel se lit comme suit : *L'enseignant donne des rétroactions verbales à la classe particulièrement lorsque les groupes font un compte-rendu après une activité orale.* Le nouvel énoncé se lira maintenant de la manière suivante : *L'enseignant donne des rétroactions verbales à la classe particulièrement lorsqu'une étudiante ou un étudiant représentant son sous-groupe fait un compte rendu verbal des principaux points traités lors de la discussion du sous-groupe sur un thème particulier.* Cette précision est nécessaire. Elle vient déterminer qui fera le compte rendu, de quel type il sera et sur quoi il portera. Toujours en lien avec le même principe, un ajout sera apporté au libellé de la pratique 3. Il sera précisé que l'enseignante ou l'enseignant expliquera clairement l'objectif visé par cette pratique, c'est-à-dire obtenir une image, une impression globale du groupe afin d'orienter ses interventions.

Finalement, une dernière précision sera apportée à l'énoncé de la pratique du remue-méninges « *brainstorming* » qui est en lien avec le principe de l'interaction. On ajoutera qu'une composante écrite doit être présente lors de cette pratique. Cette composante peut être réalisée autant par les étudiantes et les étudiants que l'enseignante ou l'enseignant.

4.2 Les principes

En ce qui concerne la partie 2 du questionnaire portant sur les principes, les résultats révèlent également des éléments très significatifs. Autant la pertinence des principes que leur adaptabilité ont été jugées de manière très favorable par les participantes et les participants. Les statistiques sont claires à cet égard. Il n'y aura donc aucun changement concernant le choix des principes retenus. De plus, une seule personne participante a suggéré un principe additionnel. Elle a exprimé l'idée qu'un principe devrait porter sur le développement de l'autonomie et de la confiance en soi de l'étudiante et de l'étudiant. Nous ne retenons pas cette suggestion, car nous estimons que tous les principes retenus dans le cadre de référence tendent vers cette direction. Les pratiques reliées à chacun de ces principes visent d'ailleurs à replacer les étudiantes et les étudiants au cœur de leur démarche d'apprentissage. Rappelons que la problématique avait révélé que l'enseignante ou l'enseignant devait maintenant composer avec des groupes de plus en plus hétérogènes et qu'en fait, elle ou il ne pouvait répondre à tous les besoins de ses étudiantes et de ses étudiants et qu'il était nécessaire de recentrer l'enseignement sur l'apprenante et l'apprenant. Tous les principes visent cet objectif de prise en charge de la démarche d'apprentissage par l'étudiante ou l'étudiant.

4.3 Le prototype

La grille d'analyse subira quelques légères modifications. Tout d'abord, des lignes additionnelles seront ajoutées à la section « Autres pratiques utilisées » afin de

permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de prendre en considération des pratiques qu'elle ou il utilise et qui n'apparaissent pas dans la grille. Des colonnes où l'utilisatrice et l'utilisateur pourront exprimer leur degré d'accord seront également ajoutées à cette section. De plus, toutes les colonnes comprendront une série de chiffres à encercler par l'utilisatrice ou l'utilisateur. Plusieurs raisons justifient ces modifications. Nous pouvons noter les commentaires des personnes participantes cités ci-haut et nous apprenions également dans la problématique que les pratiques des enseignantes et des enseignants sont évolutives et que chaque enseignante ou enseignant dispose de son propre répertoire de pratiques. Il est donc très difficile d'identifier, dans une seule grille, toutes les pratiques utilisées par les enseignantes et les enseignants. Ces modifications aideront ainsi l'utilisatrice ou l'utilisateur de la grille à noter les pratiques qu'elle ou il utilise et, en comparant avec les pratiques répertoriées dans la grille, se questionner sur leur efficacité en lien avec les principes reconnus efficaces.

CONCLUSION

Cette recherche identifie deux principaux éléments reliés au problème soulevé par l'enseignant chercheur concernant les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant d'anglais langue seconde au collégial. D'une part, ses pratiques en situation d'enseignement sont évolutives, d'autre part il existe très peu d'outils lui permettant d'évaluer s'il utilise des pratiques efficaces. L'objectif d'outiller l'enseignante ou l'enseignant afin qu'elle ou qu'il puisse évaluer si ses pratiques sont susceptibles de maximiser les effets de l'enseignement qu'elle ou qu'il dispense en classe sur les apprentissages des étudiantes et des étudiants découle de l'identification de ces deux éléments.

Afin de faciliter l'atteinte de l'objectif de la recherche, l'enseignant chercheur a identifié et traité dans le cadre de référence des concepts des pratiques enseignantes, des pratiques efficaces, des principes pédagogiques inhérents aux pratiques efficaces et de l'analyse des pratiques. L'analyse de ces concepts a permis de déterminer deux objectifs spécifiques à atteindre :

1. Élaborer un outil d'analyse qui permet de porter un regard critique sur la correspondance entre ses propres pratiques et des principes pédagogiques reconnus comme efficaces;
2. Valider cet outil auprès de collègues.

La réalisation de cette recherche s'inscrit dans une approche méthodologique mixte. En effet, l'enseignant chercheur a recueilli autant des données qualitatives que des données quantitatives. Toutefois, la composante dominante était qualitative/interprétative, car l'enseignant chercheur a recherché le sens que les participantes et les participants ont exprimé face aux pratiques efficaces en anglais

langue seconde. L'essai a porté sur la production de matériel pédagogique et le déroulement du projet s'est inspiré d'une recherche de type développement.

Cinq enseignantes et enseignants du département de langues en plus d'un conseiller pédagogique ont participé au processus de validation de l'outil d'analyse. Une attention particulière a été apportée afin de préserver l'anonymat des participantes et des participants ainsi que la confidentialité des informations recueillies.

Dans le cadre de cette recherche de type développement, trois instruments ont été utilisés pour recueillir des données. Le principal instrument a été le questionnaire de validation de la grille d'analyse des pratiques. Le second était l'entrevue semi-dirigée qui a permis d'avoir des éclaircissements suite à la passation du questionnaire et le dernier instrument a été le journal de bord dans lequel l'enseignant chercheur a noté ses réflexions, observations ou commentaires en lien avec le déroulement du projet. Plusieurs critères méthodologiques ont assuré une certaine rigueur au projet de recherche. Les instruments de cueillette de données, la collaboration des participantes et des participants, le journal de bord, le suivi de la directrice d'essai et l'implication de l'enseignant chercheur tout au long du projet garantissaient l'atteinte des critères méthodologiques de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation.

L'atteinte de ces critères a favorisé l'obtention de résultats clairs, crédibles et sans équivoque. Nous avons noté que l'ensemble des participantes et des participants a apprécié autant la pertinence des pratiques pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue seconde qu'elles ou ils ont reconnu la cohérence de ces pratiques avec les principes pédagogiques retenus. Nous avons également noté que la pertinence et l'adaptabilité des principes ont été favorablement appréciées par les personnes participantes. Finalement, nous avons constaté que les éléments constituant la grille d'analyse des pratiques étaient favorablement appréciés par les participantes et les participants et que cette grille représentait un outil pertinent pour l'enseignante

ou l'enseignant expérimenté. Le nombre de participantes et de participants a pu constituer une limite à la recherche. À partir de l'élaboration du cadre de référence, l'enseignant chercheur a sélectionné les principes et les pratiques qu'il jugeait les plus significatives. Or, un nombre plus élevé de personnes participantes, avec leur propre répertoire de pratiques, aurait sans doute permis d'accroître le nombre de suggestions concernant d'autres pratiques ou principes à ajouter à la grille d'analyse des pratiques et ainsi l'enrichir.

La documentation disponible sur certains principes en enseignement en général ou en enseignement de l'anglais langue seconde n'était pas suffisamment abondante ou approfondie. Nommons deux exemples. En lien avec le principe de l'interaction, il y avait plus d'écrits sur la relation maître/élèves que la relation élèves/élèves. Or, cette dernière relation était la principale préoccupation de l'enseignant chercheur en ce qui a trait au principe de l'interaction. Un autre exemple concerne le peu d'écrits dans le domaine de l'enseignement de l'anglais langue seconde portant sur l'organisation des connaissances. Les documents disponibles sur ce principe étaient plus nombreux dans les recherches en enseignement en général. Une dernière constatation se rapporte à la clientèle ciblée par les chercheurs dans les écrits sur l'enseignement de l'anglais langue seconde. En relation avec les concepts des principes pédagogiques et des pratiques en situation d'enseignement, peu d'écrits existent sur la clientèle collégiale québécoise. La majorité des écrits nord-américains ciblent les clientèles immigrantes aux États-Unis qui sont inscrites à des cours d'anglais langue seconde qui désirent s'intégrer dans le système scolaire régulier. Ces étudiantes et ces étudiants suivent des cours d'anglais langue seconde qui les amèneront à être plus fonctionnels dans les matières académiques, alors que l'apprentissage de l'anglais langue seconde dans les collèges québécois vise plutôt à « amener l'élève à augmenter sa maîtrise de la langue anglaise, à s'ouvrir à une autre culture et à faire preuve d'autonomie et de créativité dans sa pensée et ses actions » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 33).

Enfin, le choix de plusieurs principes sélectionnés par l'enseignant chercheur constitue une autre limite à la présente recherche. Le choix d'un seul principe, par exemple le transfert des apprentissages, aurait permis à l'enseignant chercheur de mieux le saisir et d'approfondir son aspect théorique et ses implications pratiques pour l'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde.

La réalisation de cette recherche a eu des impacts autant sur l'enseignant chercheur que sur les personnes participantes. Le simple fait de réaliser ce projet a permis à l'enseignant chercheur de développer un sens plus critique de ses propres pratiques. D'une part, l'enseignant chercheur s'est questionné de nombreuses fois pendant l'élaboration du projet sur ses propres interventions en classe en lien avec l'ensemble des principes retenus. D'autre part, il est devenu beaucoup plus conscient de l'impact des principes de l'interaction et du transfert des apprentissages, pour ne nommer que ceux-là, sur son enseignement. Finalement, l'élaboration du cadre de référence a confirmé chez l'enseignant chercheur que l'apprenante ou l'apprenant devait être au centre de sa propre démarche d'apprentissage et que l'enseignante ou l'enseignant occupe un rôle essentiel dans cette dynamique. La réalisation de ce projet a déjà amené une plus grande prise de conscience de l'enseignant chercheur quant à ses pratiques en situation d'enseignement et l'utilisation de la grille d'analyse des pratiques dans le futur ne pourra qu'accroître sa réflexion sur ses pratiques et augmenter l'efficacité de ses interventions.

Les commentaires recueillis auprès des participantes et des participants laissent également croire que celles-ci et ceux-ci ont apprécié participer à la recherche et en ont retiré des bénéfices. Même si leur participation n'était requise que pour valider l'outil, quelques-uns d'entre eux ont admis s'être arrêtés pour réfléchir à leurs propres pratiques et méthodes d'enseignement. L'une des personnes participantes a même ajouté s'être inspirée du questionnaire de validation pour planifier de nouvelles interventions pédagogiques et une autre personne a dit vouloir utiliser la grille pour planifier ses cours. Il est à souhaiter que leur participation au processus de validation

ait stimulé chez eux, tout comme chez l'enseignant chercheur, le désir de continuer à réfléchir à leurs pratiques afin d'intervenir le plus efficacement possible et favoriser des apprentissages de qualité chez leurs étudiantes et étudiants.

Manifestement, la disponibilité d'une grille d'analyse des pratiques validée par les participantes et les participants est la principale retombée de ce projet. Ces nombreux avantages en font un outil qui convient parfaitement aux besoins de l'enseignante ou de l'enseignant expérimenté. Celle-ci ou celui-ci peut l'utiliser au moment où elle ou il le désire et cibler un aspect de son enseignement qu'elle ou il désire approfondir. L'utilisation de la grille permet également à l'enseignante ou à l'enseignant une réflexion sur ses pratiques et l'adoption possible d'une posture réflexive plus permanente. Bien que cet outil ait été conçu pour analyser les pratiques de l'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde, la description détaillée du contexte de recherche et l'utilisation du journal de bord pendant l'analyse et l'interprétation des résultats assurent le critère de transférabilité du projet et il est permis de croire que l'outil pourrait inspirer des enseignantes ou des enseignants d'autres disciplines.

Perspectives de recherches futures

Il serait approprié d'effectuer une recherche d'expérimentation de la grille d'analyse des pratiques développées dans le projet actuel. Plusieurs aspects pourraient être étudiés : son utilité, sa facilité d'utilisation, le besoin de la modifier ou pas, d'ajouter ou d'enlever des pratiques ou des principes, etc.

Nous pourrions aussi vérifier si des pratiques qui fonctionnent avec un groupe fonctionnent avec les autres groupes et si non, déterminer pourquoi. Ce type de recherche convient parfaitement et est une suite logique au projet actuel. La recherche expérimentation étant « une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit » (Paillé, 2004, p. 7).

Il serait intéressant, pour l'enseignant chercheur, de pouvoir approfondir certains concepts du présent projet de recherche qui sont reliés à des dimensions concrètes de son enseignement. Une recherche d'analyse réflexive de la pratique professionnelle de l'enseignant chercheur serait appropriée dans ce cas, car celui-ci pourrait cibler un élément concret de son enseignement sur lequel il désire réfléchir. Ce type de recherche est donc justifié, car l'essai produit « invite à l'analyse systématique et critique d'une portion d'expérience professionnelle prise à la fois comme objet d'étude et comme déclencheur d'une autoanalyse qui aura souvent des répercussions jusque dans la vie intime de la personne enseignante » (Paillé, 2004, p. 12).

En rapport avec le projet actuel, la recherche d'analyse réflexive porterait sur le principe du transfert des apprentissages et le principe de l'interaction. Les critères utilisés pour effectuer le choix de ces principes sont basés sur le fait que la réalisation de cette recherche a fait prendre conscience à l'enseignant chercheur de son intérêt marqué pour ces deux concepts et également que la plupart des concepts retenus dans le cadre de référence se recoupent à l'occasion. L'on ne peut parler, par exemple, du principe du transfert des apprentissages sans parler des principes d'organisation des connaissances ou d'activation des connaissances antérieures ou encore du principe de l'interaction sans parler des principes de la motivation ou des stratégies d'apprentissage surtout quand les étudiantes et les étudiants, dans la formule du travail en équipe par exemple, doivent résoudre un problème ou réaliser un projet à long terme. Ces concepts sont effectivement très significatifs, car ce sont deux concepts clés au niveau de l'enseignement de l'anglais langue seconde. Le principe du transfert des apprentissages est primordial en anglais langue seconde, car l'apprenante ou l'apprenant, après avoir suivi une formation, devrait être en mesure d'être plus fonctionnel dans la langue seconde et utiliser les connaissances acquises en anglais langue seconde dans divers contextes de la vie quotidienne. L'interaction est un principe qui est tout aussi essentiel. Une langue, maternelle ou seconde, ne peut s'apprendre que par l'interaction, par les échanges entre des intervenants.

Il serait également intéressant d'effectuer une recherche-intervention sur la faisabilité de certaines pratiques avec les étudiantes et les étudiants de niveau débutant. Cet aspect a été soulevé à maintes reprises lors de la validation de la grille d'analyse des pratiques et est l'une des principales préoccupations des personnes participantes. Sommairement, une recherche-intervention permettrait d'identifier précisément, sur le terrain, les pratiques qui posent un problème, de proposer des précautions à prendre, de déterminer des adaptations beaucoup plus précises que celles présentées dans la section 4 du chapitre de la discussion générale, d'intervenir et finalement de procéder à une analyse critique de ces adaptations.

L'enseignant chercheur dispose à présent d'un outil, une grille d'analyse des pratiques, qui lui permettra de porter un regard critique sur ses interventions en situation d'enseignement. L'enseignant chercheur pourra mieux juger de l'efficacité de ses pratiques en fonction du contexte en constant changement dans lequel il évolue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Al-Issa, A. (2006). Schema theory and L2 Reading comprehension: Implications for teaching. *Journal of college teaching and learning*, 3(7), 41-48.
- Aylwin, U. (1992a). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. *Pédagogie collégiale*, 5(3), 30-37.
- Aylwin, U. (1992b). Les principes d'une bonne stratégie pédagogique. *Pédagogie collégiale*, 5(4), 11-15.
- Aylwin, U. (1992c). Les principes d'une bonne stratégie pédagogique. *Pédagogie collégiale*, 6(1), 23-29.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997a). Comment favoriser la motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 9-13.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997b). Innover pour mieux former, des pratiques innovatrices au collégial, Tracer les chemins de la connaissance. (5C48). *In Actes du 17e Colloque de l'AQPC* (p. 1-9). Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Belleau, J. (2000). *L'Évaluation formative – Réflexion sur une approche différente de la relation maître-élève*. Lévis-Lauzon: SRDDP, Cégep Lévis-Lauzon.
- Bishop, P. E. (2000). *Classroom interaction*. Valencia Community College, The learning-centered resource bank. Document téléaccessible à l'adresse <<http://faculty.valenciac.edu/pbishop/lcrb/clssrm-interact.pdf>>. Consulté le 27 avril 2010.
- Bouchard, K. et Gagnon, R. (2002). L'analyse de sa pratique enseignante. *Pédagogie collégiale*, 15(4), 46-48.
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

- Boutin, G. et Lamarre, A.-M. (n.d.). *L'analyse réflexive*. Site de l'Université du Québec. Document télé accessible à l'adresse <http://www.uquebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htm>. Consulté le 22 mai 2008.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R. et Thwaite, A. (2001). Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 22(4), 470-501.
- Brown, H. D., (2001). *Teaching by principles : An interactive approach to language pedagogy*. (2e éd.). Longman, New York.
- Chamot, A. U., Dale, M., O'Malley J. M. et Spanos, G.A. (1992). Learning and Problem Solving Strategies of ESL Students. *Bilingual Research Journal*, 16(3&4), 1-34.
- Chamot, A. U. et O'Malley, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach : A Model for Linguistically Diverse Classrooms. *The Elementary School Journal*, 96(3), 259-273.
- Charlin, B. (1997). *Science cognitive et apprentissage*. 12^e Journées Universitaires Francophones de Pédagogie Médicale. Conférence Inaugurale, Médiathèque Centrale de la CIDMEF. Conférence Internationale des Doyens des Facultés de Médecine d'Expression Française.
- Chbat, J. (2004). *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial*. Article de vulgarisation (Rapport de recherche PAREA). Collège André-Grasset, Direction Pédagogique, Service de Recherche.
- Chularut, P. et DeBacker, T. D. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 248-263.
- Coen, P.-F. et Leutenegger, F. (2006). Éditorial : *Réflexivité et formation des enseignants*. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 5-10.
- Davison, C. Leung, C. (2009). Current issues in English language teacher-based assessment. *TESOL QUARTERLY*, 43(3), 393-415.

- Désilets, M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 289-308.
- Ernst-Slavit, G., Moore, M. et Maloney, C. (2002). Changing lives: Teaching English and literature to ESL students. *Journal of Adult & Adolescent Literacy*, 48(2), 118–128.
- Escartin, C. (2002). Conférence : *Analyse de pratiques professionnelles*, compte rendu. Conférence par Marguerite Altet. Orléans-Bourgogne : IUFM.
- Facultés universitaires Notre-Dame de la paix. (2004). *Accompagner les étudiants dans leur mémorisation*. Réseau. Revue au service de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université, 56. Namur : Facultés universitaires Notre-Dame de la paix. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fundp.ac.be/pdf/publications/61425.pdf>. Document consulté le 11 février 2010.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Éditions Chenelière Éducation.
- Gauthier, C. *Qu'est-ce qu'un bon prof?*(n.d.). Article de la rubrique « L'école en questions » Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.scienceshumaines.com/qu-est-ce-qu-un-bon-prof- fr 14908.html>> Consulté le 3 février 2010.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Enseignement supérieur. Direction générale des affaires universitaires et collégiales. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collégiales/Ens_collegial/FormationGenerale_DEC_f.pdf>. Consulté le 24 février 2010.
- Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>> Consulté le 15 mars 2010.

- Griffiths, C. (2004). *Language Learning Strategies : Theory and Research*. School of Foundations Studies. AIS St Helens, Auckland, New Zealand. Occasional Paper no 1. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.crie.org.nz/research_paper/c_griffiths_op1.pdf>. Consulté le 26 février 2010.
- Hall-Haley, M. (2004). Implications of Using Case Study Instruction in a Foreign/Second Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, 37(2), 290-299.
- Hoskins, B. et Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn : What is it and can it be measured ?* JRC Scientific and Technical Reports. European Commission. Joint Research Centre. Institute for the Protection and Security of the Citizen. Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL).
- Johnson, R. T., et Johnson, D. W. (1997). *Research matters – to the science teacher / Encouraging student/student interaction*. National association for research in science teaching. Document télé accessible à l'adresse <<http://www.narst.org/publications/research/encouragement2.cfm>>. Consulté le 28 avril 2010.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kozanitis, A. (n.d.). *Activités pour encourager l'apprentissage actif durant les cours*. Bureau d'appui pédagogique, École polytechnique de Montréal, 17 p.
- Kozanitis, A., Chouinard, R. (2009). Les facteurs d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(1), 1-16.
- Laliberté, J. (1990). Comment faciliter le transfert de l'apprentissage. *Pédagogie Collégiale*, 3(3), 30-32.
- Lancelot, C. (1999). Métacognition, interactions entre élèves, création collective d'outils : quelques passerelles vers la pédagogie de demain. *Vie pédagogique*, 110, 8-11.

- Larue, C. et Cossette, R. (2005). *Les stratégies d'apprentissage en profondeur et l'apprentissage par problèmes. Un long processus de maturation*. Article de recherche. Montréal : Cégep du vieux Montréal.
- Larue, C. et Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(2), 1-13.
- Lauzon, F. (1997). Quelques pistes pour favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 32-33.
- Lauzon, F. (2000). Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages? *Pédagogie collégiale*, 14(2), 34-40.
- Legault, B. (1992), Le cognitivisme : théorie et pratique. *Pédagogie Collégiale*, 6(1), 41-42.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherche qualitative*, 27(1), 40-59.
- Masciotra, D. (2005). *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétence. Curriculum de la formation générale de base. Version provisoire*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction de la formation générale des adultes.
- Masgoret, A.-M. et Gardner, R.C. (2003) Attitudes, motivation, and second language learning : a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 49(1), 167-210.
- Paillé, P. (2004) *Douze devis méthodologiques pour une recherche de maîtrise en enseignement*. Document inédit. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Roy, J. et Mainguy, N. en collaboration avec Gauthier, M. et Giroux, L. (2005). *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*. Projet de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy.

- Royer, D. (2003). *Essai de définition des domaines généraux de formation. Concepts et réseau conceptuel. Revue de la littérature*. Commission des programmes d'études, gouvernement du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherche qualitative*, Hors Série, (5), 99-111.
- Schwarzer, D. (2009). Best Practices for Teaching the “Whole” Adult ESL Learner. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (121), 25-33.
- Sidelinger, R. J., et Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: an examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education*, 59(2), 165-184.
- Starets, M. (2008). *Principes linguistiques en pédagogie des langues. Un traité de linguistique appliquée*. Québec : Les presses de l'université Laval.
- Stone, R. (2001). *Best Practices For High School Classrooms: What Award-winning Secondary Teachers Do*. États-Unis: Sage Publications.
- St-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.
- St-Pierre, L. (2004). Un éventail de stratégies d'apprentissage, élément essentiel de l'autonomie. *Pédagogie collégiale*, 18(2), 27-29.
- Tardif, J., Désilets, M., Paradis, F., et Lachiver, G. (1992). Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 6 (2), 14-19.
- Tardif, J. (1997). La construction des connaissances, 1. Les consensus. *Pédagogie collégiale*, 11(2), 14-19.
- Tardif, J. (1998)., La construction des connaissances, 2. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 11(3), 4-9.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.

- Watts-Taffe, S., Truscott, D. M. (2000). Focus on research, Using what we know about language and literacy development for ESL students in the mainstream classroom. *Language Arts*, 77(3), 258-265.
- Waxman, H.C., & Tellez, K. (2002). *Research synthesis on effective teaching practices for English language learners*. Philadelphia, PA: Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success. (ERIC Document Retrieval No. ED474821)

ANNEXE A
PROTOTYPE DE LA GRILLE D'ANALYSE DES PRATIQUE (extrait)

Note : Ce prototype de la grille d'analyse des pratiques ne contient qu'un seul principe avec cinq exemples de pratiques. Les participantes et les participants devaient se prononcer sur ce prototype dans la partie 3 du questionnaire de validation (annexe B). Tous les principes et les pratiques sur lesquels les participantes et les participants devaient se prononcer se retrouvent dans les parties 1 et 2 du questionnaire de validation.

PROTOTYPE DE LA GRILLE D'ANALYSE DES PRATIQUE (extrait)

Légende : 1 : Jamais 2 : À l'occasion 3 : Souvent 4 : Toujours 5 : N/A

Principe : L'enseignante ou l'enseignant d'anglais langue seconde doit prévoir des activités pour susciter le transfert des apprentissages	1	2	3	4	5
Pratiques :					
1. J'amène les élèves à préciser leurs propres objectifs lorsqu'ils s'engagent dans une tâche ou dans un projet.					
2. Je formule mes propres questionnements, mes réflexions, mes façons de faire à voix haute pour que les élèves apprennent par modelage.					
3. J'utilise les expériences, les questions et les situations apportées par les élèves comme porte d'entrée pour expliquer et élaborer des concepts et des procédures.					
4. Afin d'évoquer le plus concrètement possible divers contextes d'applications futures, j'utilise : - des exemples; - des simulations; - des applications; - des anecdotes; - des descriptions; - des mises en situation, etc..					
5. Je fais lire un chapitre de livre, un livre, ou un article de journal au lieu de paragraphes isolés.					

Autres pratiques utilisées :

Commentaires :

ANNEXE B

**QUESTIONNAIRE DE VALIDATION DU PROTOTYPE DE LA GRILLE
D'ANALYSE DES PRATIQUES**

**LES PRATIQUES EFFICACES EN ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS
LANGUE SECONDE AU COLLÉGIAL**

Questionnaire de validation du prototype de la grille d'analyse des pratiques

Stéphane Lajeunesse

**Projet de Maîtrise en enseignement au collégial (MEC)
Université de Sherbrooke**

Avril 2010
© Stéphane Lajeunesse

CONSIGNES

1. Le questionnaire ne devrait pas prendre plus d'une cinquantaine de minutes à répondre.
2. Veuillez exprimer votre degré d'accord pour les énoncés à l'aide de l'échelle qui est disponible tout au long du questionnaire.
3. Des espaces sont prévus pour pouvoir répondre à certaines questions et apporter des commentaires lorsque nécessaires.
4. Toutes vos réponses doivent apparaître directement sur le questionnaire.
5. Le questionnaire doit être retourné par la poste dans l'enveloppe pré affranchie au plus tard le **lundi 10 mai 2010**.
6. Le questionnaire est divisé en trois parties :
 - Partie 1 : Les pratiques d'enseignement (p. 3 à p. 10);
 - Partie 2 : Les principes (p. 11);
 - Partie 3 : Le prototype de la grille d'analyse des pratiques (p. 12 à p. 14).

N'hésitez pas à me contacter afin d'obtenir des clarifications ou des précisions concernant le contenu du questionnaire ou à la façon d'y répondre.

Stéphane Lajeunesse

PARTIE 1. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

En fonction des principes pédagogiques, veuillez indiquer votre degré d'accord pour chacune des pratiques selon les deux critères mentionnés (pertinence pour l'enseignement/l'apprentissage de l'anglais et cohérence avec le principe énoncé). Veuillez répondre en utilisant l'échelle ci-dessous et en ajoutant vos commentaires ou suggestions par la suite.

Légende : **0** : Tout à fait en désaccord **1** : Plutôt en désaccord
2 : Plutôt d'accord **3** : Tout à fait en accord **N/A** : Non applicable

Principe 1 : Susciter la motivation		
Pratiques	Critères	
	Pertinence pour l'enseignement/l'apprentissage de l'anglais	Cohérence avec le principe énoncé
1. L'enseignante ou l'enseignant propose des activités d'apprentissage où il y a un produit à réaliser, exemple : une campagne publicitaire (affiches, clips, choix de musique, textes, etc.).	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
2. L'enseignante ou l'enseignant fait étudier un phénomène ou un thème sous différents angles (historique, conceptuel, linguistique, etc.).	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
3. L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants d'expliquer ce qu'ils ont compris dans leurs propres mots.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
4. L'enseignante ou l'enseignant utilise le modelage (exemple concret de ce que l'étudiante ou l'étudiant doit dire ou faire).	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
5. L'enseignante ou l'enseignant propose des tâches qui présentent un certain défi.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
6. Les activités d'expression orale portent sur les sujets choisis par les étudiantes et étudiants.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
7. L'enseignante ou l'enseignant utilise les activités d'expression écrite comme processus de réflexion où l'étudiante et l'étudiant développent leurs propres idées librement et ouvertement.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
8. Les étudiants créent leurs propres matériels de lecture que les autres lisent en classe.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A

À votre avis, est-ce que d'autres pratiques pourraient être intégrées à ce tableau? Si oui, lesquelles?

Commentaires :

Légende : 0 : Tout à fait en désaccord 1 : Plutôt en désaccord
2 : Plutôt d'accord 3 : Tout à fait en accord N/A : Non applicable

Principe 2 : Mettre en place des stratégies et des moyens d'évaluation formative		
Pratiques	Critères	
	Pertinence pour l'enseignement/ l'apprentissage de l'anglais	Cohérence avec le principe énoncé
1. L'enseignante ou l'enseignant fait utiliser une liste de vérification pour la réalisation des diverses étapes d'un travail.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
2. L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et étudiants de travailler en équipe et d'élaborer un questionnaire, portant sur la matière vue, qui sera distribué aux autres étudiantes et étudiants par la suite.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
3. L'enseignante ou l'enseignant utilise la conférence par les pairs, exemple : L'étudiante ou l'étudiant traite d'un sujet pendant quelques minutes et il y a ensuite discussion par le groupe et/ou une activité d'écriture sur le sujet.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
4. Les étudiantes et étudiants seuls élaborent des tests.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
5. L'élaboration de tests se fait en collaboration avec les étudiantes et étudiants.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
6. Les étudiantes et étudiants produisent un portfolio (collection de travaux réalisés sur une période de temps).	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
7. L'enseignante ou l'enseignant propose des activités d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
8. L'enseignante ou l'enseignant fait utiliser le « <i>journal writing</i> » pour obtenir les réactions des étudiantes et étudiants face à une performance orale, une lecture, une discussion de groupe, etc.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A

À votre avis, est-ce que d'autres pratiques pourraient être intégrées à ce tableau? Si oui, lesquelles?

Commentaires :

Légende : 0 : Tout à fait en désaccord 1 : Plutôt en désaccord
2 : Plutôt d'accord 3 : Tout à fait en accord N/A : Non applicable

Principe 3 : Susciter le transfert des apprentissages		
Pratiques	Critères	
	Pertinence pour l'enseignement/ l'apprentissage de l'anglais	Cohérence avec le principe énoncé
1. L'enseignante ou l'enseignant amène les élèves à préciser leurs propres objectifs lorsqu'ils s'engagent dans une tâche ou dans un projet.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
2. L'enseignante ou l'enseignant formule ses propres questionnements, ses réflexions, ses façons de faire à voix haute pour que les élèves apprennent par modelage.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
3. L'enseignante ou l'enseignant utilise les expériences, les questions et les situations apportées par les élèves comme porte d'entrée pour expliquer et élaborer des concepts et des procédures.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
4. Afin d'évoquer le plus concrètement possible divers contextes d'applications futures, l'enseignante ou l'enseignant utilise : - des exemples; - des simulations; - des applications;- des anecdotes; - des descriptions;- des mises en situation, etc.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
5. L'enseignante ou l'enseignant intègre la lecture, l'écriture, l'écoute, l'expression orale, et les activités culturelles (chansons, présentation d'un thème culturel, « guest speaker », etc.).	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
6. L'enseignante ou l'enseignant fait lire un chapitre de livre, un livre, ou un article de journal au lieu de paragraphes isolés.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
7. L'enseignante ou l'enseignant utilise des activités que les étudiantes et les étudiants pourraient utiliser le lendemain, dans la vie quotidienne.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
8. Les exemples de l'enseignante ou l'enseignant proviennent de la langue courante, de la presse et de la littérature moderne.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A

À votre avis, est-ce que d'autres pratiques pourraient être intégrées à ce tableau? Si oui, lesquelles?

Commentaires :

Légende : **0** : Tout à fait en désaccord **1** : Plutôt en désaccord
2 : Plutôt d'accord **3** : Tout à fait en accord **N/A** : Non applicable

Principe 4 : Travailler à partir des connaissances antérieures de ses étudiantes et de ses étudiants		
Pratiques	Critères	
	Pertinence pour l'enseignement/ l'apprentissage de l'anglais	Cohérence avec le principe énoncé
1. L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et étudiants de formuler des questions sur la matière à voir au prochain cours.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
2. L'enseignante ou l'enseignant fait des liens entre la nouvelle matière et les devoirs.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
3. Les étudiantes et les étudiants sont incités à prendre en note ce qui est dit et/ou écrit au tableau par l'enseignante ou l'enseignant.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
4. L'enseignante ou l'enseignant donne ou fait chercher des synonymes pour les nouveaux mots.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
5. L'enseignante ou l'enseignant demande à ses étudiantes et étudiants de dire ce qu'elles et ils connaissent d'un nouveau thème avant de l'aborder.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
6. Les étudiantes et étudiants font des dictées.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
7. Au début d'une nouvelle leçon, l'enseignant fait réviser les notions de la leçon précédente à partir de la contribution des étudiantes et des étudiants.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
8. Au début d'une leçon, l'enseignante ou l'enseignant explique la forme et la fonction, ou l'utilité du concept grammatical qui sera étudié.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A

À votre avis, est-ce que d'autres pratiques pourraient être intégrées à ce tableau? Si oui, lesquelles?

Commentaires :

Légende : **0** : Tout à fait en désaccord **1** : Plutôt en désaccord
2 : Plutôt d'accord **3** : Tout à fait en accord **N/A** : Non applicable

Principe 5 : Aider les étudiantes et les étudiants à organiser leurs connaissances		
Pratiques	Critères	
	Pertinence pour l'enseignement/ l'apprentissage de l'anglais	Cohérence avec le principe énoncé
1. Lors d'un exposé magistral, l'enseignante ou l'enseignant utilise des exemples, des métaphores et des anecdotes.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
2. Avant d'aborder une nouvelle matière (notion, concept, sujet, etc.) l'enseignante ou l'enseignant fait un résumé des points qui seront étudiés.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
3. Au début ou à la fin d'un cours, l'enseignante ou l'enseignant présent un tableau (schéma) qui résume la matière	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
4. L'enseignante ou l'enseignant identifie avec les étudiantes et les étudiants la nature des informations qui doivent être mémorisées.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
5. L'enseignante ou l'enseignant fournit aux étudiantes et étudiants des indications sur comment organiser et se rappeler leurs connaissances, exemples : fiche recto verso avec explications ou définitions, ou autres documents permettant de visualiser en un coup d'œil des informations pertinentes juste avant un examen.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
6. L'enseignante ou l'enseignant incite les étudiantes et étudiants à s'entraîner à répondre par écrit à une série de questions, notamment à celles qui font appel à des notions dispersées dans plusieurs chapitres ou unités et celles qui font appel à une véritable compétence de rédaction.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
7. L'enseignante ou l'enseignant imagine avec les étudiantes et les étudiants des questions types d'examen.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
8. Après avoir étudié les notions concernées, l'enseignante ou l'enseignant élabore avec les étudiantes et étudiants des exemples de réponses à des questions complexes.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A

À votre avis, est-ce que d'autres pratiques pourraient être intégrées à ce tableau? Si oui, lesquelles?

Commentaires :

Légende : 0 : Tout à fait en désaccord 1 : Plutôt en désaccord
2 : Plutôt d'accord 3 : Tout à fait en accord N/A : Non applicable

Principe 6 : Enseigner des stratégies cognitives et métacognitives		
Pratiques	Critères	
	Pertinence pour l'enseignement/ l'apprentissage de l'anglais	Cohérence avec le principe énoncé
1. L'enseignante ou l'enseignant présente un problème à résoudre et, en jouant le rôle de l'étudiante et l'étudiant, le résout et explique sa démarche à voix haute (modelage).	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
2. L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et étudiants de formuler une série de questions sur un texte qu'ils viennent de lire. Ces questions seront posées à leurs pairs.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
3. L'enseignante ou l'enseignant conscientise ses étudiantes et étudiants quant à leurs propres stratégies d'apprentissage en leur faisant faire un inventaire de leurs stratégies (à partir d'un modèle* existant ou non), exemples : a. J'utilise de nouveaux mots dans une phrase pour que je puisse m'en souvenir; b. Je révise mes leçons régulièrement; c. Je regarde des émissions de télévision ou des films en anglais. *(SILL) <i>Strategy Inventory for Language Learning</i> (Rebecca Oxford, Columbia university, New York).	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
4. L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et étudiants de corriger leurs propres textes « <i>proofreading</i> » à l'aide d'une liste récapitulative « <i>checklist</i> ».	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
5. L'enseignante ou l'enseignant donne des conseils aux étudiantes et étudiants qui sont en lien avec sa propre expérience comme apprenante ou apprenant.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
6. L'enseignante associe des étudiantes ou étudiants plus forts à des étudiantes ou étudiants plus faibles.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
7. L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et étudiants de raconter une histoire de nouveau, mais dans leurs propres mots.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
8. L'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants de surligner les mots difficiles d'un texte et de les chercher dans un dictionnaire.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
9. L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants de résumer en quelques mots (verbalement ou par écrit) un texte ou un segment audio.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A

À votre avis, est-ce que d'autres pratiques pourraient être intégrées à ce tableau? Si oui, lesquelles?

Commentaires :

Légende : 0 : Tout à fait en désaccord 1 : Plutôt en désaccord
2 : Plutôt d'accord 3 : Tout à fait en accord N/A : Non applicable

Principe 7 : Prévoir des adaptations pour respecter les différences individuelles		
Pratiques	Critères	
	Pertinence pour l'enseignement/ l'apprentissage de l'anglais	Cohérence avec le principe énoncé
1. L'enseignante ou l'enseignant utilise de la variété dans : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le regroupement des étudiantes et étudiants; ▪ Les moyens d'information (volume, Internet, vidéos, etc.); ▪ Les opérations intellectuelles; ▪ Les contenus; ▪ Le rythme; ▪ Les exercices/formules pédagogiques (travail en équipe, tutorat, journal de bord, exposé, jeu de rôle, enseignement par les pairs, etc.). 	0 1 2 3 N/A 0 1 2 3 N/A 0 1 2 3 N/A 0 1 2 3 N/A 0 1 2 3 N/A 0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A 0 1 2 3 N/A 0 1 2 3 N/A 0 1 2 3 N/A 0 1 2 3 N/A 0 1 2 3 N/A
2. L'enseignant donne des rétroactions verbales à la classe particulièrement lorsque les groupes font un compte rendu après une activité orale.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
3. L'enseignante ou l'enseignant demande à ses étudiantes d'élaborer une liste où l'on retrouve leurs besoins d'apprentissage.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
4. L'enseignant écoute tous ses étudiantes et étudiants et s'enquiert de leurs opinions.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
5. L'enseignante ou l'enseignant incorpore au contenu obligatoire des éléments qui intéressent les apprenantes et les apprenants qui correspondent à la vie de tous les jours de ceux-ci.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
6. L'enseignante ou l'enseignant modifie le ton de sa voix et ses déplacements en classe.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
7. L'enseignante ou l'enseignant démontre un intérêt envers ses étudiantes et étudiants.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
8. L'enseignant donne des rétroactions sur les copies des étudiantes et des étudiants.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
9. L'enseignante ou l'enseignant porte une attention particulière sur les transferts possibles entre la langue maternelle de l'apprenante et de l'apprenant et la langue anglaise.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A

À votre avis, est-ce que d'autres pratiques pourraient être intégrées à ce tableau? Si oui, lesquelles?

Commentaires :

Légende : 0 : Tout à fait en désaccord **1** : Plutôt en désaccord
2 : Plutôt d'accord **3** : Tout à fait en accord **N/A** : Non applicable

Principe 8 : Prévoir des activités d'apprentissage qui favorisent les interactions et la communication		
Pratiques	Critères	
	Pertinence pour l'enseignement/l'apprentissage de l'anglais	Cohérence avec le principe énoncé
1. L'enseignante ou l'enseignant utilise des stratégies de questionnement nécessitant des réponses allant des plus simples (faits) aux plus complexes (analyse, synthèse).	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
2. L'enseignante ou l'enseignant utilise la formule du travail en paire.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
3. Parmi les différentes activités en paire, l'enseignante ou l'enseignant utilise :		
▪ le dialogue;	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
▪ le travail de préparation avant de se joindre à un plus grand groupe;	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
▪ la vérification du travail de l'autre étudiante ou étudiant;	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
▪ le remue-méninge « <i>brainstorming</i> »;	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
▪ de courtes activités de questions/réponses.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
4. L'enseignante ou l'enseignant utilise la formule du travail en équipe (3 à 8 étudiantes/étudiants).	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
5. Parmi les différentes activités en équipes, l'enseignante ou l'enseignant utilise :		
▪ des jeux;	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
▪ le jeu de rôle/simulations;	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
▪ le théâtre « <i>skit</i> »;	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
▪ l'entrevue;	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
▪ le remue-méninge « <i>brainstorming</i> »;	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
▪ le « jigsaw » (mise en commun d'info.), ex. : le groupe reconstitue une histoire à partir d'informations que chaque étudiante/étudiant possède;	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
▪ La résolution de problème, ex. : le groupe doit discuter de critères (d'embauche) pour sélectionner un candidat;	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
▪ Les projets long terme, ex. : présentation sur un sujet X, élaboration d'un journal, conception d'une émission de télé, etc.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A

À votre avis, est-ce que d'autres pratiques pourraient être intégrées à ce tableau? Si oui, lesquelles?

Commentaires :

PARTIE 2. LES PRINCIPES

Veillez indiquer votre degré d'accord pour chacun des principes selon les deux critères mentionnés (pertinence pour l'enseignement/l'apprentissage de l'anglais et adaptabilité à tous les niveaux). Veillez répondre en utilisant l'échelle ci-dessous et en ajoutant vos commentaires ou suggestions par la suite.

Légende : **0** : Tout à fait en désaccord **1** : Plutôt en désaccord
2 : Plutôt d'accord **3** : Tout à fait en accord **N/A** : Non applicable

Principes	Critères	
	Pertinence pour l'enseignement/l'apprentissage de l'anglais	Adaptabilité à tous les niveaux
1. Susciter la motivation.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
2. Mettre en place des stratégies et des moyens d'évaluation formative.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
3. Susciter le transfert des apprentissages.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
4. Travailler à partir des connaissances antérieures de ses étudiantes et de ses étudiants.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
5. Aider les étudiantes et les étudiants à organiser leurs connaissances.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
6. Enseigner des stratégies cognitives et métacognitives.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
7. Prévoir des adaptations pour respecter les différences individuelles.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A
8. Prévoir des activités d'apprentissage qui favorisent les interactions et la communication.	0 1 2 3 N/A	0 1 2 3 N/A

À votre avis, est-ce que d'autres pratiques pourraient être intégrées à la grille d'analyse des pratiques? Si oui, lesquelles?

Commentaires :

PARTIE 3. LE PROTOTYPE DE LA GRILLE D'ANALYSE DES PRATIQUES

Après avoir pris connaissance du prototype de la grille d'analyse des pratiques qui suit, veuillez répondre au questionnaire suivant. Un espace pour des commentaires est disponible après chaque question. Il y a aussi un espace pour des commentaires additionnels à la fin du questionnaire.

Légende : **0** : Tout à fait en désaccord **1** : Plutôt en désaccord
2 : Plutôt d'accord **3** : Tout à fait en accord **N/A** : Non applicable

1. La présentation visuelle de la grille d'analyse est claire et bien structurée :

0 1 2 3 N/A

2. L'utilisation d'un tel outil est pertinente pour juger de l'efficacité des interventions de l'enseignante ou de l'enseignant en anglais langue seconde :

0 1 2 3 N/A

3. Un tel outil est utile pour les enseignantes et les enseignants avec plus d'expérience :

0 1 2 3 N/A

4. Cet outil peut être utilisé à n'importe quel moment de la session :

0 1 2 3 N/A

5. Cet outil peut être utilisé après chaque cours :

0 1 2 3 N/A

6. Cet outil est facile à utiliser :

0 1 2 3 N/A

7. À mon avis, cet outil peut être adapté en fonction de mes besoins :

0 1 2 3 N/A

8. L'utilisation de cet outil pourrait m'aider à améliorer mon enseignement :

0 1 2 3 N/A

Commentaires additionnels :

ANNEXE C
GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES

GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES

INDICATEURS	COMMENTAIRES, SUGGESTIONS, CLARIFICATIONS	
	Autres pratiques	Commentaires
Questionnaire – partie 1		
Les pratiques		
1. Motivation		
2. Évaluation formative		
3. Transfert des apprentissages		
4. Connaissances antérieures		
5. Organisation des connaissances		
6. Stratégies cognitives et métacognitives		
7. Respect des différences individuelles		
8. Interactions		
Questionnaire – partie 2		
Les principes		
1. Motivation		
2. Évaluation formative		
3. Transfert des apprentissages		
4. Connaissances antérieures		
5. Organisation des connaissances		
6. Stratégies cognitives et métacognitives		
7. Respect des différences individuelles		
8. Interactions		
Questionnaire – partie 3		Commentaires additionnels
L'outil		
1. Présentation visuelle		
2. Pertinence de l'outil		
3. Utilité de l'outil		
4. Utilisation de l'outil à n'importe quel moment de la session		
5. Utilisation de l'outil après chaque cours		
6. Facilité d'utilisation		
7. Adaptabilité de l'outil		
8. Améliore l'enseignement		
Entrevue		

ANNEXE D
MODIFICATIONS À LA GRILLE DES PRATIQUES

Modifications apportées à la grille d'analyse des pratiques

Note : Une copie de la grille finale est disponible auprès de l'auteur, sur demande

Les principes et leurs pratiques	Ajouts d'énoncés	Modifications aux énoncés originaux	Ajouts aux énoncés originaux
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignante ou l'enseignant insère, à chaque cours, des activités d'expression orale; ▪ L'enseignante ou l'enseignant, au besoin, fait utiliser les nouvelles technologies par les étudiantes et les étudiants. 		
Évaluation formative		<p>Pratique 4 – Énoncé original :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les étudiantes et les étudiants seuls élaborent des tests. <p>Nouvel énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les étudiantes et les étudiants élaborent des tests en équipe et l'enseignante ou l'enseignant procure une série d'exemples de questions à partir desquels travailler. 	<p>Pratique 4 et 5 :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignante ou l'enseignant mentionne que les tests sont de nature formative ou sommative.
Connaissances antérieures	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lorsque possible, l'enseignantes ou l'enseignant demande à ses étudiantes et à ses étudiants de traduire de l'anglais vers le français ou du français vers l'anglais, autant oralement que par écrit. 		<p>Pratique 1 – Énoncé original :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants de formuler des questions sur la matière à voir au prochain cours. <p>Ajout :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En lien avec des lectures ou encore des exercices assignés comme devoirs au cours précédent, l'étudiante ou l'étudiant note 1 à 2 questions qu'elle ou il pourra poser au cours suivant.
Stratégies d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignante ou l'enseignant demande à ses étudiants et à ses étudiantes d'indiquer quelles sont les stratégies efficaces et les moins 	<p>Pratique 8 – Énoncé original :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants de surligner les mots difficiles d'un texte et de les chercher dans un dictionnaire. 	<p>Pratique 2 – Énoncé original :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants de formuler une série de questions sur un texte qu'ils viennent de lire. Ces questions seront posées à leurs pairs.

Les principes et leurs pratiques	Ajouts d'énoncés	Modifications aux énoncés originaux	Ajouts aux énoncés originaux
	<p>efficaces en anglais langue seconde;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignante ou l'enseignant présente les stratégies d'apprentissage qui sont les plus efficaces et les moins efficaces en anglais langue seconde. 	<p>Nouvel énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et aux étudiants de surligner environ quinze mots difficiles d'un texte et de les chercher dans un dictionnaire. 	<p>Ajout :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cette activité est précédée d'un exercice de repérage des idées et des informations importantes. <p>Pratique 4 – Énoncé original :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignante ou l'enseignant demande à ses étudiantes et à ses étudiants de corriger leurs propres textes « <i>proofreading</i> » à l'aide d'une liste récapitulative « <i>Checklist</i> ». <p>Ajout :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une liste récapitulative pourra être élaborée par l'étudiante ou l'étudiant avant la production écrite finale à partir de ses propres compositions écrites.
Respect des différences		<p>Pratique 2 – Énoncé original :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant donne des rétroactions verbales à la classe particulièrement lorsque les groupes font un compte rendu après une activité orale. <p>Nouvel énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant donne des rétroactions verbales à la classe particulièrement lorsqu'une étudiante ou un étudiant représentant son sous-groupe fait un compte rendu verbal des principaux points traités lors de la discussion du sous-groupe sur un thème particulier. 	<p>Pratique 3 – Énoncé original :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignante ou l'enseignant demande à ses étudiantes et à ses étudiants d'élaborer une liste où l'on retrouve leurs besoins d'apprentissage. <p>Ajout :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignante ou l'enseignant explique qu'elle ou il désire obtenir une image, une impression globale du groupe afin d'orienter ses interventions.
Interaction			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilisation du remue-méninges comme activité en équipe. <p>Ajout :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une composante écrite est présente. Les idées des étudiantes et des étudiants sont retranscrites par l'enseignante ou l'enseignant ou encore par les étudiantes et les étudiants.

La grille d'analyse des pratiques

- Ajouts :**
1. Lignes additionnelles dans la section « Autres pratiques utilisées »;
 2. Colonnes avec échelles de Likert dans la section « Autres pratiques utilisées »;
 3. Note de bas de page à ajouter à la grille d'analyse des pratiques.

Légende : 1 : Jamais 2 : À l'occasion 3 : Souvent 4 : Toujours 5 : N/A

Autres pratiques utilisées	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

Afin de tenir compte du niveau d'anglais des étudiantes et des étudiants, l'enseignante ou l'enseignant devra porter une attention particulière à la durée, au nombre et au degré de difficulté des textes à lire ou à produire, des présentations à faire et des recherches à effectuer dans le dictionnaire.

ANNEXE E

LETTRE : INVITATION À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE

Ste-Marie, 16 avril 2010

Objet : Invitation à participer au projet de recherche : *Les pratiques efficaces en enseignement de l'anglais au collégial*

Chère collègue,
Cher collègue,

Par la présente, j'aimerais solliciter votre collaboration à mon projet de recherche.

L'objectif du projet est d'outiller l'enseignante et l'enseignant d'anglais langue seconde au collégial afin que ceux-ci puissent maximiser les effets de l'enseignement qu'ils dispensent en classe sur les apprentissages des étudiantes et des étudiants. De manière plus spécifique, l'objectif est de concevoir une grille d'analyse des pratiques pour les enseignantes et enseignants expérimentés.

Un des éléments identifiés dans la problématique de la recherche est qu'il existe très peu d'outils disponibles pour ces enseignants. La plupart des outils qui existent s'adressent aux enseignantes et enseignants débutants et sont principalement des outils d'encadrement. Votre collaboration consiste essentiellement à répondre à un questionnaire de validation de la grille d'analyse qui est en phase de développement.

Le questionnaire ne devrait pas prendre plus d'une cinquantaine de minutes à répondre. Vous aurez à exprimer votre degré d'accord sur la pertinence et l'utilité d'une telle grille ainsi que sur le choix, la pertinence et la cohérence entre les pratiques et les principes pédagogiques retenus. Naturellement, vous pourrez également ajouter des commentaires pour préciser certaines de vos réponses ou encore suggérer des modifications au format de la grille ou à son contenu. Toutes vos réponses doivent apparaître directement sur le questionnaire et celui-ci doit être retourné par la poste dans l'enveloppe préaffranchie au plus tard le lundi 10 mai 2010.

Il est possible que je communique avec vous pour vous inviter à une entrevue d'une trentaine de minutes au cégep vers la fin mai afin d'obtenir des précisions concernant certaines réponses obtenues suite à la passation du questionnaire. Cette entrevue pourrait également se faire par téléphone ou par courriel en fonction des précisions à obtenir. Comme le facteur temps est un élément important à considérer en cette fin de session hiver 2010, tout sera fait pour que le processus de validation ne représente pas

un inconvénient qui pourrait vous empêcher de vaquer à vos occupations habituelles. Si jamais la situation se présentait, je vous inviterais à m'informer le plus rapidement possible pour que nous puissions convenir d'arrangements possibles.

Une attention particulière sera apportée afin de respecter votre anonymat et la confidentialité des réponses obtenues. Tout d'abord, je serai la seule personne en possession des questionnaires et les réponses obtenues seront sauvegardées sur mon ordinateur personnel. Seule la directrice de l'essai aura accès à ces informations. Les résultats seront présentés de façon à préserver l'anonymat, c'est-à-dire sous une forme compilée et en utilisant des pseudonymes au besoin. Les questionnaires de validation seront détruits un an après le dépôt de l'essai qui est prévu pour la fin de l'été 2010.

Bien entendu, vous êtes libre de vous retirer du projet à tout moment et votre collaboration n'est pas obligatoire. Vous n'aurez pas à motiver votre retrait et vous ne subirez aucun préjudice. Comprenez bien que tout est fait sur une base volontaire et aucune compensation financière ne vous sera octroyée.

La version finale de la grille d'analyse des pratiques devrait être prête à l'été 2010 et je m'engage à la rendre disponible pour la session automne 2010 advenant un intérêt de votre part à l'expérimenter.

En terminant, j'aimerais simplement vous dire que votre apport aura des retombées concrètes dans le cadre de ce projet. D'une part, il contribuera à apporter des éclaircissements sur le thème des pratiques efficaces en enseignement de l'anglais langue seconde, d'autre part, il favorisera l'élaboration d'une grille d'analyse des pratiques pour les enseignantes et enseignants expérimentés. Il est à souhaiter qu'une telle grille ait un impact sur les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant et ultimement, sur les apprentissages de ses étudiantes et étudiants.

Je demeure disponible pour toute question concernant ce projet ou le processus de validation. Mes coordonnées sont disponibles ci-dessous.

Stéphane Lajeunesse
Rés : 418-387-9006
lajeunes@globetrotter.net
slajeunesse@cegepba.qc.ca

ANNEXE F
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je reconnais avoir pris connaissance de la lettre d'information m'invitant à collaborer au projet de recherche de Stéphane Lajeunesse dans le cadre de son essai de maîtrise en enseignement au collégial (PERFORMA) à l'université de Sherbrooke.

Je comprends très bien les explications données quant à l'objectif poursuivi par le chercheur, les implications du projet de validation, les retombées possibles du projet, et mes responsabilités comme participant(e). Je suis également conscient(e) que j'ai le loisir et la liberté de me retirer du projet à tout moment sans préjudice à mon égard.

- J'accepte l'invitation de participer au projet en répondant au questionnaire
- J'accepte que le chercheur communique avec moi, s'il le juge utile pour ses travaux, pour m'inviter à une entrevue complémentaire à la fin mai 2010

Participant(e) : _____ Chercheur : _____

Signature : _____ Signature : _____

Nom : _____ Nom : _____

Date : _____ Date : _____

Note : Veuillez signer les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur en incluant également le questionnaire de validation dans l'enveloppe préaffranchie ci-jointe.