

Le développement de l'autorégulation chez les élèves en utilisant les outils numériques, pour réduire la fréquence des erreurs courantes à l'oral dans le contexte immersif français.

Noura Ouarghi

MEDU 900

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research

En vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation - études en éducation

Faculté Saint-Jean

Université de l'Alberta

13 juillet 2021

Résumé

Cette recherche-action explore l'apport des outils numériques dans la réflexion métacognitive et l'autorégulation chez les élèves en immersion française précoce, pour réduire la fréquence des erreurs récurrentes chez les apprenants en langue seconde. Lors de cette recherche, les élèves ont utilisé des applications numériques lors des activités de littératie et les jeux de rôle avec des marionnettes pour s'enregistrer ou prendre des vidéos. Ensuite, individuellement ou en groupe, les élèves s'autoévaluent, déterminent leurs erreurs et les corrigent. Cela a permis aux élèves de réfléchir sur leur apprentissage et les a amenés à s'engager dans un processus de stratégies métacognitives qui leur a permis de s'autoréguler et de réduire de façon considérable leurs erreurs. Cette étude a permis aussi aux élèves de nouer des relations d'amitié, de travailler en collaboration avec les pairs et d'être plus responsable.

Abstract

This action explores the contribution of digital tools in metacognitive reflection and self-regulation in students in early French immersion, to reduce the frequency of recurring errors in these second language learners. In this research, students used digital apps at literacy centers and role-playing games with puppets to record or take videos. Then individually or in groups, the students self-assess, identify their mistakes and correct them. This allowed students to reflect on their learning and led them to engage in a process of metacognitive strategies that allowed them to self-regulate and significantly reduce their errors. This study also enabled students to form friendships, work collaboratively with peers, and be more responsible.

Remerciements

Ce mémoire est dédié à mon mari et mes enfants qui m'ont soutenue et encouragée à travers mes trois années de maîtrise. Un grand merci pour toute votre patience et le temps que vous m'avez accordé pour me consacrer à ce projet de mémoire.

Je tiens aussi à remercier ma superviseuse, D^{re} Martine Pellerin, qui m'a encouragée et guidée à poursuivre ce projet d'écriture. Un grand merci pour toute l'aide précieuse que vous m'avez apportée pendant ce processus.

Finalement, je tiens beaucoup à souligner la participation active de mes élèves qui ont joué un grand rôle dans cette recherche. Vous avez changé mon regard envers mes pratiques pédagogiques.

Table des matières

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION	7
1-1- <i>Les limites des stratégies traditionnelles devant la persistance des erreurs</i>	<i>10</i>
1-2- <i>Pourquoi la technologie? Favoriser l'autorégulation et la réflexion métacognitive</i>	<i>12</i>
1-3- <i>Pourquoi la recherche-action dans mon contexte d'étude?.....</i>	<i>13</i>
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	15
2.a <i>Fenêtre sur les erreurs en immersion</i>	<i>15</i>
2.b <i>La fossilisation : définitions, causes et origines des erreurs</i>	<i>18</i>
2.c <i>Le statut de l'erreur dans l'apprentissage selon les courants théoriques</i>	<i>20</i>
2.d <i>Les stratégies pédagogiques pour remédier à la persistance des erreurs.....</i>	<i>23</i>
2.e <i>L'autorégulation des élèves et la régulation par les pairs</i>	<i>24</i>
2.f <i>L'apport de la technologie dans l'autorégulation des élèves.....</i>	<i>27</i>
CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE	28
PHASE DE LA PLANIFICATION	28
3.1 <i>La recherche-action</i>	<i>29</i>
3.2 <i>Contexte de la problématique</i>	<i>29</i>
<i>Figure 1 : Les erreurs courantes typiques ciblées dans cette étude.....</i>	<i>31</i>
3.3 <i>Question de recherche</i>	<i>31</i>
3.4 <i>Description du contexte travail/communauté</i>	<i>32</i>
CHAPITRE 4 : PHASE D'ACTION ET DE DOCUMENTATION.....	33
4.1 <i>Approche</i>	<i>33</i>
4.2 <i>Mise en place du plan d'action</i>	<i>34</i>
4.3 <i>Méthode de collecte de données</i>	<i>35</i>
4.4 <i>Outils d'observation de la part de l'enseignante :</i>	<i>35</i>
4.5 <i>Outils de documentation des élèves</i>	<i>36</i>
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	36
5.1 <i>Résultats après l'évaluation formative soutenue par une rétroaction modélisée de l'erreur</i>	<i>36</i>
5.2 <i>Résultats après la phase d'action (utilisation des outils numériques)</i>	<i>41</i>
5.3 <i>Analyse et interprétation des données</i>	<i>50</i>
5.3 (a) <i>Interprétation et discussion des résultats après la rétroaction modelée</i>	<i>50</i>
5.3 (b) <i>Interprétation des résultats après l'utilisation des outils numériques.....</i>	<i>51</i>
5.4 <i>Rétroaction par le modelage et son impact sur la réduction des erreurs.....</i>	<i>53</i>
5.5 <i>Autorégulation et métacognition à la suite de l'utilisation des outils numériques</i>	<i>54</i>
5.6 <i>Impact de la régulation par les pairs sur la prise de conscience et la motivation</i>	<i>55</i>
5.7 <i>Conscience collaborative et responsabilité</i>	<i>57</i>
CHAPITRE 6 RÉFLEXION FINALE	58
6-1 <i>L'impact de cette recherche-action sur l'apprentissage des élèves</i>	<i>58</i>
6-2 <i>Impact sur mes pratiques pédagogiques</i>	<i>60</i>
6-3 <i>Étendue et piste pour les enseignants en immersion française</i>	<i>60</i>

RÉFÉRENCES.....	62
ANNEXES	67

Liste des tableaux

Tableau 5.1.1 : Nombre d’occurrences de l’erreur versus la forme correcte (<i>mon maman, et je suis 6 ans, 7 ans</i>) en première année	36
Tableau 5.1.2 : Nombre d’occurrences de l’erreur versus la forme correcte : (<i>J’ai allé, et je suis fini</i>) en deuxième année	37
Tableau 5.1.3 : Nombre d’occurrences de l’erreur versus la forme correcte : (<i>Je suis chaud et je suis froid</i>)	38
Tableau 5.1.4 : Nombre d’occurrences de l’erreur versus la forme correcte : (<i>J’aime lui</i>) en deuxième année	39
Tableau 5.2.1 : Variation de la fréquence des erreurs en 1 ^{re} année (<i>Mon maman, je suis 6 ans, 7 ans</i>), au mois de novembre	40
Tableau 5.2.2 Variation de la fréquence des erreurs en 2 ^e année (<i>J’ai allé, je suis fini</i>) au mois de novembre	41
Tableau 5.2.3 Variation de la fréquence des erreurs en 2 ^e année (<i>Je suis froid et je suis chaud</i>) au mois de novembre	42
Tableau 5.2.4 Variation de la fréquence des erreurs ciblées en première année Pour les mois de décembre, janvier, février, mars et avril	44
Tableau 5.2.5 Variation de la fréquence des erreurs ciblées en deuxième année Pour les mois de décembre, janvier, février, mars et avril	46

Liste des figures

Figure 1 : Les erreurs courantes typiques ciblées dans cette étude	30
Figure 2 : Élève qui prend une vidéo de son partage	32
Figure 3 : Élève qui prend une vidéo de son amie	32
Figure 4 et 5 : Des élèves qui écoutent leurs enregistrements pour déceler les erreurs et s'autocorriger	33
Figure 6 : Trois élèves de deuxième année qui écoutent leurs enregistrements	52
Figure 7 : capture d'une vidéo montrant la régulation par les pairs et le travail collectif	56
Figure 8 : Travail collaboratif des élèves qui partagent leurs activités de la récréation	57

Chapitre 1 : Introduction

Savoir lire, écrire et compter sont des compétences nécessaires depuis deux siècles. Dans l'ère de l'Internet et de la mondialisation socio-économique, il faut également développer des compétences du XXI^e siècle comme la pensée critique, la créativité, la collaboration, la résolution de problèmes et la pensée informatique (Romero, Lille et Patiño, 2017). En tant qu'enseignants, je pense qu'il est de notre devoir de bien saisir et comprendre les identités des élèves du 21^e siècle afin de pouvoir capter leur intérêt. Cela doit être fait en évaluant les méthodes d'apprentissage nécessaires au préalable et qui pourraient convenir au climat de la classe actuelle en immersion. Il est également nécessaire de revoir ses propres procédés en tant qu'enseignant afin de ne pas nuire au bien-être de ses élèves et de rehausser leur chance de réussite à parler couramment le français en faisant le moins d'erreurs possible. Comment cela se concrétise-t-il en salle de classe ? C'est tout simplement en mettant l'accent sur la littératie et en diversifiant le matériel de support fourni aux élèves. Ce dernier doit être un outil qu'ils aiment et qu'ils utilisent couramment dans leur vie quotidienne, notamment la technologie.

En effet, la littératie est un pilier incontournable dans la réussite scolaire et l'image qui reflète la société. Selon le ministère du nouveau Brunswick, la littératie est l'une des plus importantes compétences rattachées à notre développement, à notre culture et à notre épanouissement. Elle est d'autant plus importante de nos jours en raison de l'évolution de notre économie et de notre société (MEDPE, 2015). En fait, je crois que l'importance de la littératie va au-delà d'un simple acte d'apprentissage, c'est tout un processus continu qui

nous accompagne tout au long de notre vie, mettant en jeu nos capacités et aptitudes à acquérir des nouvelles connaissances pour s'épanouir et fondre dans notre époque actuelle. Par ailleurs le succès de la société dans bon nombre de domaines, tels que la politique, l'économie ou encore les domaines culturels, est mesuré par le niveau de littératie d'une population. C'est aussi la raison pour laquelle beaucoup de pays, y compris le Canada, déploient tant d'efforts et de ressources pour favoriser la littératie. Par exemple, en Colombie-Britannique, beaucoup de recherches et d'efforts ont été déployés pour développer un cadre de littératie visant à mieux structurer l'apprentissage des jeunes surtout l'interaction orale. Par exemple, le projet *Kindergarten Learning Project – Assessment and Support Materials* (projet d'apprentissage en maternelle – documents d'évaluation et de soutien) fournit des outils et des stratégies visant à aider les enseignantes et enseignants de maternelle, les parents et le personnel administratif des écoles pour appuyer l'apprentissage des enfants dans cinq domaines de la littératie en bas âge : la langue parlée, la responsabilité sociale, la lecture et la visualisation, l'écriture et la représentation, et la numératie. Ainsi, en contexte d'apprentissage du français langue seconde, la compétence d'interaction est une compétence clé à construire. Elle repose sur l'idée que l'apprenant communique et interagit avec ses interlocuteurs, pour la construction des savoirs langagiers et disciplinaires. (Sabatier, 2019)

Ainsi, pour bien planifier mon enseignement et cerner les besoins des élèves en littératie, chaque début d'année scolaire, je fais l'analyse des compétences linguistiques de mes élèves en immersion française en m'attardant surtout à l'oral. En général, celle-ci révèle que les élèves à qui j'ai enseigné dans les années antérieures et actuelles ont un vocabulaire restreint et ont souvent de la difficulté à structurer des phrases simples. Ces derniers ont

tendance à simplifier leurs idées pour les communiquer en français en utilisant des structures erronées. Étant donné que cette forme erronée ne compromet pas la communication, les élèves ne ressentent pas le besoin de corriger leurs erreurs. Ce problème est très présent à l'intérieur des classes d'immersion française dans lesquelles les élèves se satisfont d'une langue avec des erreurs fossilisées, car ils ne font pas face à l'incompréhension de la part de leurs pairs qui sont eux-mêmes apprenants de cette même langue ou de leurs enseignants qui, pour la plupart, ont eux-mêmes fréquenté des écoles d'immersion. Cette fossilisation des erreurs a fait état de plusieurs recherches, par exemple celle de Selinker (1972) qui définit la fossilisation comme une seconde langue qui risque de se figer dans son développement et celle de Fraser (2006) qui mentionne que les conditions sociolinguistiques de la classe d'immersion précoce favorisent le développement d'un système d'interlangue entre les élèves qui peut engendrer le développement d'un dialecte en soi caractérisant les élèves d'immersion française (Pellerin, 2008). Mais très peu de recherches se sont penchées à cibler certaines erreurs et à développer des stratégies pour remédier à ce problème et répondre aux besoins des élèves du 21^e siècle.

C'est pourquoi la réflexion sur mes pratiques pédagogiques dans la salle de classe fait partie intégrante de mon travail quotidien auprès des élèves en immersion française. L'amélioration des compétences langagières en français est au cœur de mes approches pédagogiques. Bien que, pour moi, le plus important soit d'immerger les élèves dans la langue française, d'éveiller chez eux l'intérêt et la motivation de parler et de vivre la langue au-delà de la salle de classe, l'habileté de ces derniers à s'exprimer à l'oral en suivant un

code grammatical de base est une question qui m'a toujours interpellée. Ainsi, développer des compétences précoces à l'oral chez mes élèves me tient particulièrement à cœur.

Je suis enseignante en immersion française depuis maintenant cinq années et je remarque toujours des erreurs courantes et communes qui se répètent chaque année à tous les cycles du primaire. J'ai constaté que le secteur linguistique le plus susceptible de présenter des fossilisations serait le niveau grammatical, suivi de la phonétique et du niveau lexical. La correction rétroactive à l'oral est à la fois épuisante pour les enseignants et décourageante pour les élèves qui finissent par choisir de ne plus participer aux discussions. Toutefois, je pense qu'il est indispensable de prendre des mesures pour remédier à ce problème, en mettant en place des mesures adéquates et adaptées afin d'encourager les élèves à surpasser leurs faiblesses. C'est dans ce sens que j'ai fait cette recherche-action pour explorer l'apport des outils numériques dans l'autorégulation des élèves pour les amener à réfléchir sur leurs erreurs et pouvoir réduire la fréquence de celles-ci lors de la prise de parole.

1.1 Les limites des stratégies traditionnelles devant la persistance des erreurs

L'utilisation des stratégies traditionnelles comme la reprise de l'erreur et la correction répétitive, pour corriger les erreurs des élèves dans la communication orale, est utilisée quotidiennement par les enseignants, mais n'améliore pas toujours les compétences métalinguistiques des élèves, leur autorégulation et surtout leur motivation à parler et à cohabiter avec la langue française. Cela dit, d'après mon expérience et mes discussions quotidiennes avec mes collègues, l'enseignement du français dans les écoles d'immersion est un grand défi pour les enseignants ; ces derniers finissent par se concentrer beaucoup

plus sur le contenu du curriculum que sur les aspects linguistiques. Ainsi, faire en sorte que l'apport de la matière soit compréhensible à travers la L2 de l'apprenant est l'objectif principal des enseignants en immersion, ce qui n'est pas facile, car le contenu du programme lui-même ne doit pas être simplifié au point de changer les élèves (Met, 1998). Pour assurer la compréhension, les enseignants expérimentés s'appuient sur un large éventail de stratégies pédagogiques qui facilitent l'apprentissage du contenu du programme par l'intermédiaire de la langue d'immersion (autorépétition, paraphrases, synonymes, exemple, etc.). Cependant, la question que je me pose toujours est : quelles sont les limites de ces approches si l'on fait face à des élèves qui ne comprennent pas la langue enseignée et ne la parlent pas ? Serait-il plus judicieux de leur expliquer dans la langue qu'ils comprennent, car après tout, c'est la compréhension du contenu qui importe ? Par ailleurs, pour s'assurer que les apprenants s'engagent dans des compétences cognitives d'ordre supérieur, les stratégies qui s'appuient trop sur les gestes, les répétitions et les autres soutiens visuels et non linguistiques sont peu probables au fil du temps pour répondre aux exigences croissantes du système linguistique (Met, 1998). La dernière question que je me pose également en tant qu'enseignante est la suivante : devrions-nous, comme enseignants, nous concentrer sur l'enseignement du contenu et laisser de côté la maîtrise de la langue immersive ou devrions-nous nous concentrer sur la façon de rehausser la réflexion métalinguistique et l'autorégulation chez les élèves pour un développement langagier efficace de ces apprenants ? Je pense que c'est très important de se pencher sur la question et de revoir notre perception de l'enseignement du français en immersion. Par conséquent, si nous voulons que les élèves s'engagent davantage dans leur propre apprentissage pour atteindre une autonomie et une maturité linguistique, un changement de nos pratiques pédagogiques est nécessaire. Par ailleurs, nous remarquons que le système éducatif est un

terrain qui change constamment et qui converge vers une ère numérique où les élèves deviennent les acteurs, les créateurs et les évaluateurs de leur cheminement éducatif. Pourquoi ne pas saisir les outils numériques tant utilisés et indispensables pour les jeunes d'aujourd'hui et ainsi les utiliser comme un support motivant et efficace qui vient appuyer les pratiques efficaces et adaptées ? Si on ne change pas nos pratiques pédagogiques, la technologie n'est pas une baguette magique (Pellerin, 2017). Particulièrement, il est important d'intégrer la technologie audiovisuelle qui est formidable et qui s'avère être un bon pilier de l'apprentissage en classe, car les élèves qui sont familiarisés avec les outils numériques, aiment beaucoup les utiliser.

1.2 Pourquoi la technologie? Favoriser l'autorégulation et la réflexion métacognitive

Il est clair de nos jours que la technologie en salle de classe est un support incontournable dans l'enseignement. Cette dernière permet de différencier plus aisément l'enseignement pour atteindre tous les élèves. Le fait d'utiliser un tableau interactif peut changer l'environnement des activités pédagogiques. En effet, les outils numériques pourraient être une stratégie efficace pour aider les élèves à développer des compétences réflexives et métacognitives, deux processus qui sont importants pour l'apprenant du 21^e siècle. Ainsi, il est important d'incorporer la technologie au cycle du primaire pour prévenir les erreurs courantes à l'oral, car je crois pertinemment qu'il serait plus difficile de remédier au problème au secondaire, vu que les élèves se sont déjà approprié cette interlangue pour s'exprimer et communiquer (Côté et Pellerin, 2017). C'est pourquoi, je m'intéresse dans ce projet de maîtrise, grâce à une recherche-action, à l'apport des outils numériques dans le développement de l'autorégulation et aux compétences métacognitives

des élèves dans la réduction de la fréquence des erreurs lors de la prise de parole. Les élèves adorent s'enregistrer lorsqu'ils s'expriment oralement et par la suite écouter leurs enregistrements ainsi que ceux de leurs pairs. Dans ma classe, nous le faisons pour la lecture afin de travailler le décodage et la fluidité des phrases. L'élève peut enregistrer sa lecture, écouter son enregistrement, et avec l'aide d'un adulte ou les pairs, il ou elle essaye de penser à ce qui ne fonctionne pas et ainsi se corriger. C'est aussi une bonne opportunité pour s'enregistrer lors de la prise de parole et de s'écouter afin de repérer ses erreurs et s'autocorriger. De ce fait, en parallèle à un enseignement explicite, une modélisation et une rétroaction positive et constructive, on peut favoriser la réflexion métacognitive et l'autorégulation par la technologie.

En effet, les méthodes traditionnelles renforcent la nécessité d'un enseignement direct de la conscience de soi et des compétences d'autogestion, ainsi que le développement de stratégies et de capacités de réflexion dans le cadre de ce que Shanker fait référence dans son livre : *Five Domain Model of Self-Regulation*, aux «Biological, Domaines» : émotionnel, cognitif, social et pro-social (réflexion réfléchie) (Shanker, 2013).

1.3 Pourquoi la recherche-action dans mon contexte d'étude?

La recherche-action contribue à améliorer le système éducatif en générant des connaissances mutuelles qui peuvent aider les professionnels de l'enseignement à améliorer leurs pratiques quotidiennes et à mieux répondre aux besoins des élèves de l'ère numérique (Kemmis, 1985). À cet égard, il est judicieux de penser à la recherche-action comme un outil de perfectionnement pour l'enseignant qui cherche à incorporer de nouvelles méthodes d'apprentissage pertinentes à un objectif spécifique. Dans mon cas, je voudrais

investiguer les méthodes actuelles implantées en littératie et ainsi rehausser ces méthodes de travail en implantant l'utilisation de la technologie. Ainsi, la recherche-action est le type de recherche la plus adaptée en éducation, car elle s'inscrit dans un paradigme pragmatique, constructif et participatif où le chercheur est dans un processus cyclique de réflexion, d'analyse, d'évaluation et d'intégration immédiate des résultats. Cette dernière est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. C'est pourquoi, pour moi, en tant qu'enseignante engagée et dévouée à l'apprentissage et à la réussite de tous mes élèves, la recherche-action est la recherche que je préconise, car elle me permet de bien cerner les besoins de mes élèves, de comprendre clairement la finalité de mon projet de recherche, de déterminer les étapes et les meilleures approches à mettre en action afin d'améliorer le profil linguistique de mes élèves et les soutenir dans leur processus métacognitif linguistique et leur autorégulation. En effet, beaucoup d'enseignants s'engagent dans des recherches-actions afin d'améliorer leurs pratiques quotidiennes et de faire bénéficier tout le système éducatif avec les résultats obtenus. C'est une noble intention, je trouve, et c'est d'ailleurs l'une des composantes qui distingue la recherche-action des autres recherches. Dans son article sur la rigueur scientifique, Bourgeois (2016), professeure à l'Université Laurentienne, fait état de cette intention. Donc, l'intention de la recherche-action est de produire un changement dans un milieu professionnel donné et d'améliorer les pratiques (Dolbec et Clément, 2000; Savoie-Zajc, 2001). Aussi, comme d'autres professeurs et chercheurs qui se sont penchés sur la rigueur et la crédibilité de la recherche-action, Bourgeois (2016) dans son article mentionne tout d'abord les critères de rigueur méthodologique et des critères relationnels s'appliquant à

toutes les recherches de type qualitatif. Ensuite, elle fait ressortir les critères qui ont pour but de soutenir la crédibilité des résultats de la recherche-action. Pour finir, elle dresse un tableau synthèse permettant de voir globalement ces critères et de juger adéquatement la rigueur scientifique de la recherche-action. En effet, la recherche-action est une recherche faite sur le terrain d'action, comme le milieu scolaire ou la classe comme dans mon cas, le chercheur et les collaborateurs comme les élèves dans mon cas sont tous actifs et collaborent tous dans le même but, un changement ou une amélioration. Les élèves étant actifs dans leur apprentissage sont d'excellents petits collaborateurs qui nous surprennent parfois et guident nos réflexions tout au long de la recherche. Par ailleurs, en faisant ma recherche, je me sentais engagée dans un processus de réflexion continue entre les théories acquises lors de ma formation sur l'enseignement au Campus Saint-Jean et la réalité de la pratique en salle de classe. En effet, il s'agit de recherches qui mettent à l'épreuve la théorie (Guichon, 2007; Poussard, 2000, cité dans Beaudry, 2017) et qui créent des liens entre les théories de l'enseignement, les théories de l'apprentissage ainsi que les pratiques réelles du milieu scolaire.

Chapitre 2 : Cadre théorique

2.a Fenêtre sur les erreurs en immersion

Les programmes d'immersion française au Canada sont des programmes éducatifs dans lesquels un enfant, dont la langue maternelle n'est pas le français, étudie à l'école en français. Selon Pellerin (2008), l'immersion se définit comme une approche pédagogique de L2 qui préconise avant tout l'apprentissage d'une langue cible dans un contexte qui

ressemble le plus à un apprentissage naturel. Des recherches plus récentes (Swain, 1998 ; 2000 ; Pellerin, 2008) suggèrent aussi qu'au sein d'un programme d'enseignement par immersion, la langue cible (p. ex. le français) est aussi utilisée comme instrument cognitif et non seulement communicatif afin de promouvoir la construction des savoirs (Pellerin, 2008). Selon Alberta Education, ces programmes permettent aux élèves anglophones ou allophones d'apprendre le français comme langue seconde et ainsi maîtriser les deux langues officielles du pays. Aussi, les élèves acquièrent des habiletés fonctionnelles en français qui leur permettront plus tard de suivre des études supérieures dans des universités francophones et avoir un meilleur choix de carrière. C'est la raison pour laquelle plusieurs parents choisissent d'inscrire leurs enfants dans ce programme. De plus, des études ont montré que le bilinguisme constitue une force positive qui améliore le développement cognitif et linguistique des enfants (Bialystok, 2017).

Malgré ces avantages, le programme a aussi certains défis surtout au niveau des compétences à l'oral. En effet, les apprenants en immersion française font certaines erreurs induites par une interlangue, et qui perdurent et deviennent fossilisées dans leur parcours éducatif et professionnel. Plusieurs recherches ont été menées dans le but de comprendre les causes de ces erreurs et leur fossilisation chez les apprenants d'une langue seconde. Parmi ces recherches, celle de Selinker (1972) qui définit l'interlangue comme un système intermédiaire qui n'est ni projection, ni de la langue-cible, ni de la langue-source, mais qui a ses propres caractéristiques uniques. Les connaissances intermédiaires des apprenants ne furent plus représentées comme des altérations de la langue-cible, se manifestant sous forme de fautes. Selon Lyster (1987), l'enseignement de la matière ne fournit pas à lui seul un enseignement des langues adéquat. *Speaking Immersion*, paru en 1987, était l'un des

premiers articles à faire la lumière sur ce problème des erreurs en immersion française. Dans cet article, Lyster (1987) constate que ses propres élèves en immersion ne progressent pas et font beaucoup d'erreurs de transfert négatif de l'anglais vers le français. Bien d'autres chercheurs comme Lightbown, 2003 ; Lyster, 2004 ; Lyster et Rebuffot, 2002 s'accordent sur le fait que les élèves en immersion n'atteignent pas le niveau de compétence linguistique attendu. Une des raisons évoquées dans ces recherches est celle de l'interférence de la langue maternelle (LI) de l'apprenant anglophone dans le processus d'acquisition de la langue cible (FL2).

Hammerly (1982) appelle le français parlé en immersion une langue artificielle, une interlangue fautive. Tandis que l'étude d'Allen et al. (1990) a confirmé que le niveau de compétence grammaticale et sociolinguistique des élèves était moins élevé que prévu. Par ailleurs, ces chercheurs ont observé que les enseignants et enseignantes responsables d'enseigner certaines matières en français, par exemple les mathématiques, les sciences, ont tendance à ne pas relever les erreurs de français des élèves dans ces classes. Sur ce fait, Swain, 1985 insiste sur la nécessité de faire parler et écrire les élèves et de ne pas se contenter d'interactions débouchant sur une compréhension mutuelle.

Finalement, l'analyse systématique des erreurs de compréhension, et surtout de production, commises par les apprenants en langue seconde a fait l'objet de plusieurs recherches. En fait, ces recherches, ayant pour but d'examiner l'influence de plusieurs variables indépendantes sur la fréquence des erreurs, ont permis de mieux comprendre les dimensions linguistiques, cognitives, culturelles, sociolinguistiques et socio-psychologiques de l'acquisition des langues secondes. Par ailleurs, des études nous ont amenés à envisager les erreurs sous un autre angle. En effet, on ne considère plus ces dernières comme des signes d'échec dans l'appropriation d'un aspect donné de la langue cible, mais plutôt comme des

jalons qui nous renseignent sur le déroulement de cette appropriation (Mougeon, 2003). À ce jour, comme enseignante en immersion, je remarque que cette problématique des erreurs a induit un phénomène de fossilisation des erreurs qui perdure encore aussi bien dans les programmes d'immersion précoce que ceux des programmes d'immersion tardive.

2.b La fossilisation : définitions, causes et origines des erreurs

La notion de fossilisation fut abordée pour la première fois par Selinker (1972). Il définit la fossilisation comme étant une seconde langue qui risque de se figer dans son développement. L'apprenant n'atteint pas toujours le stade final, la maîtrise parfaite de la langue cible, malgré son exposition continue à celle-ci :

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular native language will tend to keep in their interlanguage relative to a particular target language, no matter what the age of the learner or the amount of explanation and instruction he receives in the target language (Selinker, 1972, p. 205)

Selinker a noté d'après ses observations que 95 % des apprenants de L2 ne parvenaient pas à atteindre le même niveau de compétence L1. Ce type de phénomène est défini par Selinker (1972) comme une fossilisation. Cette dernière pourrait être une conséquence de l'absence du locuteur natif (seul l'enseignant parle la langue cible) au sein de la salle de classe (Pellerin, 2008). Selon Selinker et al. (2001), les conditions sociolinguistiques de la classe d'immersion précoce favorisent le développement d'un système d'interlangue entre les élèves qui peut engendrer le développement d'un dialecte en soi caractérisant les élèves d'immersion française (Fraser, 2006, cité dans Pellerin, 2008)

Par ailleurs, la fossilisation peut se définir comme étant une forme non grammaticale de la langue seconde (L2) qui devient fixe dans l'interlangue (Selinker, 1972). La langue maternelle (L1) serait la cause primordiale de la fossilisation en langue seconde (L2), puisque les formes fossilisées diffèrent selon la langue maternelle (L1) d'origine. Finalement, il n'y a pas de définition précise de la fossilisation des erreurs, ni des recherches scientifiques menées pour étudier en profondeur les causes de cette fossilisation. Selon Han (2010), l'importance de comprendre le phénomène de la fossilisation est bien reconnue par les chercheurs. Ainsi, les erreurs grammaticales tant à l'oral qu'à l'écrit chez les élèves en immersion ont été le sujet de nombreuses recherches (Swain et Lapkin, 1982 ; Swain, 1998 ; Selinker et al., 2001 ; Lyster, 1998). Une des problématiques chez les élèves en immersion précoce est le phénomène de la fossilisation des erreurs (Pellerin, 2008).

De plus, on y retrouve peu de définitions sur « la fossilisation », que ce soit dans les encyclopédies ou dans les travaux de chercheurs. Beaucoup de chercheurs abordent le terme de la fossilisation, mais aucun ne cite une définition spécifique comme tel. Selon Han (2010), l'importance de comprendre le phénomène de la fossilisation est bien reconnu par les chercheurs, mais que cependant, peu de recherches scientifiques et empiriques ont été faites jusqu'à présent. Ainsi, on parle de fossilisation lorsque qu'un locuteur d'une langue seconde, peu importe son âge, possède des erreurs grammaticales ou phonétiques permanentes. Ce locuteur transpose alors et garde des règles ou éléments de sa langue maternelle dans son interlangue.

« En résumé, la fossilisation signifie que dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, l'individu se construit un système approximatif, instable, variable qui évolue au fur et à mesure que l'interlangue se développe » (cité par Sánchez-Iglesias, 2003, p. 382).

Certaines erreurs disparaissent, quelques-unes restent latentes et resurgissent occasionnellement et d'autres ne sont jamais éradiquées ; la permanence à long terme de ces dernières correspond à la fossilisation (Deswarte, 2020).

2.c Le statut de l'erreur dans l'apprentissage selon les courants théoriques

Deux courants théoriques d'apprentissage qui ont beaucoup retenu mon attention et qui ont guidé ma recherche sont : le courant cognitiviste et le courant socio-constructiviste. Le système éducatif s'inspire de ces théories dans la préparation, la planification et l'application de pratiques stratégiques qui favorisent l'apprentissage et l'autonomie de l'élève. Quel est donc le statut de l'erreur dans ces trois théories de l'apprentissage ?

Les cognitivistes s'intéressent beaucoup à ce qui se passe dans la tête de l'élève lorsqu'il traite l'information qu'on lui transmet. Par exemple, pour Chomsky, connaître une langue, c'est posséder un mécanisme interne, un système de règles intériorisées, qui permette d'engendrer toutes les suites de mots possibles et donc des phrases (Paret, 1983).

Le cognitivisme a pour objet d'étude la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement, et regroupe différents modèles de l'enseignement et de l'apprentissage (Vienneau, 2011). L'approche cognitive, caractérisée par son opposition au béhaviorisme radical de Skinner, revendique donc l'accès aux processus cognitifs internes. (Kozanitis, 2005). L'école cognitiviste en éducation reconnaît le caractère unique de chaque apprenant, cette unicité s'exprime principalement par la reconnaissance du principe selon lequel tous les apprenants n'apprennent pas de la même manière (Vienneau, 2011). Le courant cognitiviste donne ainsi naissance à la théorie du traitement de l'information et à l'apprentissage stratégique. Selon la théorie du traitement de l'information, dont les auteurs

les plus influents sont Gagné (1916-2002) et Ausubel (1918-2008), l'esprit humain est vu comme un système de traitement de l'information où la mémoire recueille, traite et emmagasine les nouvelles informations qui vont être repérées ultérieurement. Gagné décrit différents types d'apprentissage : habiletés motrices, séquences verbales, discriminations, concepts, principes, résolution de problèmes, et défend l'idée que pour acquérir ceux d'un certain niveau, il faut avoir acquis ceux du niveau inférieur (Gagné, 1968, cité par Baron, 2011). Par ailleurs, le courant cognitiviste se prolonge dans deux versions de la psychologie cognitive. La première emprunte beaucoup à la représentation des opérations qui se déroulent dans un ordinateur et assimilent l'esprit humain à un système de traitement de l'information, la deuxième est fondée sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective de stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives) jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage (Kozanitis, 2005). Parmi les modèles d'enseignements cognitivistes, on retrouve l'exposé interactif qui accorde une place importante à la participation des élèves et intègre divers supports audiovisuels ou informatiques (Vienneau, 2011). De ce fait, ce courant pourrait répondre aux problèmes d'attention, de motivation et d'approche pédagogique, puisqu'il traite l'attention qui est directement reliée au traitement de l'information et aussi le modèle d'enseignement interactif qui s'avère utile dans l'apprentissage des élèves. En s'inspirant de ce courant qui prône l'autorégulation et la réflexion métacognitive des élèves, cela peut les aider à atteindre cet état de métacognition de haut niveau dans la pyramide de Bloom. Par ailleurs, bien que le but de mon travail dans cette recherche-action n'est pas d'aller en profondeur dans l'analyse des erreurs, ce qui serait sans doute une bonne continuité de ce travail en adaptant une approche cognitive dans l'interprétation systématiques des erreurs, mais il serait judicieux de voir l'analyse des erreurs sous un angle cognitif et aussi voir comment

les élèves réagissent aux erreurs qu'ils font et comment ils traitent l'information et corrigent ces erreurs de façon autonome, c'est-à-dire au lieu de se baser sur des comparaisons entre la langue maternelle et la langue apprise (le français dans ce cas), surtout les structures grammaticales comme (*je suis faim, je suis chaud ou froid, je suis 6 ou 7 ans*). En se basant sur les notions théoriques du courant cognitif, l'apprentissage linguistique est une activité cognitive qui comprend la perception, le traitement d'informations, la résolution de problèmes, et la mémorisation. L'erreur nous permet d'entrevoir le processus d'apprentissage de l'apprenant. Selon Ying (2013), une analyse significative des erreurs doit déceler le processus qui conduit à l'erreur et dévoiler le système sous-jacent à ce processus, elle ne doit pas se limiter à une comparaison structurale des langues. Un autre courant et non le moindre qui a laissé sa trace dans le design pédagogique est le courant socioconstructiviste. Ce dernier favorise la co-construction du savoir en groupes. Ainsi, les socioconstructivistes s'inscrivent dans la lignée du constructivisme, puisque pour eux aussi, les connaissances sont construites et non transmises, et nécessitent une pratique de réflexion, mais ils mettent l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs (Cameron, 2001). Selon la théorie du constructivisme, nous devrions prôner l'apprentissage actif. L'apprentissage n'est pas une réception passive. L'élève doit percevoir et créer de manière proactive à partir de son vécu et son expérience (Wang, 2014). Les élèves doivent générer des idées et des solutions qui utilisent et mettent en corrélation des faits, des données, des connaissances et des expériences de manières nouvelles et inférées (Dewey, 2016). Ainsi, pour les socioconstructivistes, les capacités cognitives de l'être humain se développent dans sa vie sociale et dans l'interaction avec son milieu (Rivenc, 2003), d'où le rôle majeur attribué au contexte social dans l'apprentissage qui se manifeste le plus souvent dans nos salles de classe par le travail en

grand groupe ou en petits groupes lors des pratiques guidées ou individuelles. Ainsi, pour Vygotsky (1978), l'individu assimile d'abord des connaissances avec l'aide de quelqu'un, puis seul. Selon Vygotsky, avec l'aide de l'adulte, l'enfant peut faire et comprendre beaucoup plus que ce qu'il peut faire ou comprendre seul. Cet échafaudage fourni par l'adulte doit constituer un soutien temporaire, nécessaire jusqu'à ce que ces nouveaux processus mentaux soient pleinement développés et puissent être utilisés par l'enfant sans aucune aide extérieure (Bodrova et al., 2011). Ainsi, selon la perception cognitiviste, l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage et est révélatrice des conceptions inadéquates des apprenants. Elle peut aussi refléter le mode de raisonnement de l'élève à un moment donné (Bernardo, 2016, p. 16). Cette approche s'inscrit bien dans les pratiques quotidiennes lors de l'enseignement explicite de la littératie, notamment l'échafaudage lors des pratiques guidées et individuelles données aux élèves en groupes ou individuellement.

2.d Les stratégies pédagogiques pour remédier à la persistance des erreurs

Il importe toujours de se rappeler que l'erreur fait partie du processus normal d'acquisition d'une langue seconde pour un élève, surtout les plus jeunes, et qu'elle permet de déceler les difficultés de l'élève et, par la suite, d'y remédier par une rétroaction corrective appropriée. Le travail sur l'erreur permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée, mais devient un matériau collectif pour la construction du savoir. Pour l'élève, le retour réflexif sur l'erreur est une voie propice pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée. Par ce travail, il découvre aussi son propre fonctionnement intellectuel et gagne en autonomie (Paula, 2006). Jean-

Pierre Asolfi cite que la façon de considérer l'erreur dans l'apprentissage a beaucoup évolué ces dernières années. On est globalement passé d'une conception négative donnant lieu à sanction à une autre, où les erreurs se présentent plutôt comme des indices pour comprendre le processus d'apprentissage et comme des témoins pour repérer les difficultés des élèves (Asolfi, 2020). L'erreur est donc considérée comme positive dans l'apprentissage et comme étant incontournable et nécessaire, et « reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur la base 18 d'hypothèses successives » (Besse et Porquier, cité dans Hacquard-Taylor, 2014, p. 17). Donc, il est important de présenter explicitement la forme correcte pour éviter que les erreurs ne persistent. Or, malgré le fait que cette stratégie est utilisée quotidiennement renforcée par la répétition et le renforcement apurés de nos élèves, les erreurs persistent toujours au risque de devenir épuisantes et démotivantes autant pour les enseignants que pour les élèves. Il paraît donc plausible de s'attarder un peu sur cette rétroaction corrective appropriée et les stratégies pédagogiques traditionnelles utilisées pour remédier à la persistance de ces erreurs.

2.e L'autorégulation des élèves et la régulation par les pairs

Pour arriver à un état de réflexion métacognitive et développer un esprit critique et créatif, il faut que l'élève développe son autorégulation, à savoir des habitudes de maîtriser ses émotions, son stress et de réfléchir sur son apprentissage, de reconnaître ses forces et ses faiblesses pour pouvoir s'améliorer. Comme définie dans plusieurs recherches, l'autorégulation (AR) est le processus par lequel les élèves maîtrisent leurs pensées, leur comportement et leurs émotions pour réussir à vivre pleinement des expériences d'apprentissage (Zumbrunn, Tadlock et Roberts, 2011). Dans la salle de classe et avec des élèves ayant des profils d'apprenant différents, c'est toujours un défi d'enseigner

explicitement les stratégies d'autorégulation et d'amener l'élève à cet état d'esprit d'autogestion de son attention, de ses émotions et le rendre autonome dans son processus d'apprentissage pour mieux réussir. En effet, l'autorégulation et la métacognition sont des concepts interreliés et nécessaires à la maturité et à l'autonomie. Alors que la métacognition concerne la connaissance et la conscience de ses propres forces et faiblesses cognitives, l'autorégulation est le processus qui crée les conditions pour guider cette réflexion : la capacité d'une personne de réguler ses activités cognitives sous-tend les fonctions et processus exécutifs associés à la métacognition (Montague, 2008).

Bien que l'autorégulation, qui est l'aptitude de l'élève à prendre en charge ses processus cognitifs et motivationnels pour atteindre ses progrès, soit un objectif dans cette étude, on veut aussi favoriser le travail collaboratif avec les pairs, que ce soit pour faire une activité scolaire, un jeu, une médiation pour résoudre un conflit ou encore des tâches de responsabilité. D'après Flawell (1979), les connaissances métacognitives sont mises à l'œuvre dans la stratégie d'apprentissage par les pairs dans ce sens qu'elles permettent aux apprenants d'acquérir de nouvelles compétences à travers l'essai-erreur, et d'apprendre par eux-mêmes et de développer une certaine indépendance (Flawell, 1979). Par ailleurs, pour les élèves, il est très important d'interagir oralement et de partir de leurs connaissances antérieures pour comprendre les nouvelles connaissances. Ainsi, selon David Booth (1991), l'échange verbal permet aux élèves de faire des liens entre leurs connaissances actuelles et ce qu'ils découvrent. L'autorégulation et la métacognition sont deux processus très importants à développer chez les élèves pour que ces derniers puissent progresser et réussir leur apprentissage. Il est judicieux de bien comprendre ces deux processus qui sont vraiment interdépendants. L'autorégulation est le processus par lequel les élèves maîtrisent leurs pensées, leur comportement et leurs émotions pour réussir à vivre pleinement des

expériences d'apprentissage (Zumbrunn, Tadlock et Roberts, 2011). Selon le chercheur canadien Shanker (2012), l'autorégulation se rapporte au degré d'efficacité avec lequel l'enfant réagit aux facteurs stressants et revient ensuite à un état de calme où il peut se concentrer et rester alerte. Selon de nombreux chercheurs (Alexander, Entwistle et Kabbani, 2001, et O'Shaughnessy et al., 2003, par exemple), l'autorégulation est absolument essentielle à la maturité scolaire (Blair et Diamond, 2008) et est souvent liée à la métacognition. L'autorégulation et la métacognition sont des concepts distincts, mais interdépendants. Alors que la métacognition concerne la connaissance et la conscience de ses propres forces et faiblesses cognitives, l'autorégulation est le processus qui crée les conditions pour guider cette réflexion : la capacité d'une personne de réguler ses activités cognitives sous-tend les fonctions et processus exécutifs associés à la métacognition (Montague, cité dans Fairbrother, & Whitley, 2019, p.1).

Bon nombre d'études ont fait la lumière sur l'autorégulation en rapport avec différents aspects touchant à la capacité des élèves de se concentrer et de faire un apprentissage optimal dans des situations scolaires et sociales (Shanker, 2013). Selon Zimmerman (1990), les élèves autonomes se distinguent par l'emploi systématique de stratégies métacognitives, motivationnelles et comportementales, par leur réceptivité à la rétroaction concernant l'efficacité de leur apprentissage, et par leur propre perception de la réussite scolaire. À cet égard, beaucoup d'approches et de stratégies ont été développées et mises en place pour aider les professionnels de l'enseignement dans ce processus comme l'enseignement explicite, la modélisation, la rétroaction corrective et la variation des situations d'apprentissage pour atteindre tous les élèves et les amener à réfléchir sur leur

apprentissage, à s'autoévaluer et à progresser dans tous les domaines. Or, malgré toutes ces approches traditionnelles et les efforts produits dans ce sens, les élèves en immersion n'atteignent toujours pas le niveau linguistique approprié, surtout à l'oral.

2.f L'apport de la technologie dans l'autorégulation des élèves

Nos jeunes en immersion française ont besoin qu'on les encourage quotidiennement à s'exprimer avec confiance et à prendre des risques dans un environnement riche en expériences communicationnelles authentiques et enrichissantes (Morneau, 2013). Education Endowment Foundation souligne l'importance des stratégies métacognitives qui incitent les élèves à la réflexion sur leur propre apprentissage (Muijs et Bokhove, 2020). Intégrer des pratiques métacognitives dans son enseignement, c'est établir un milieu d'apprentissage où les élèves sont encouragés à autoréguler leurs propres processus d'apprentissage et à utiliser de façon active des stratégies qui leur permettront d'évaluer l'efficacité de leurs propres apprentissages (Groen, 2011).

Les besoins des élèves du 21^e siècle sont plus diversifiés et convergent vers un système numérique plus présent en classe pour répondre à ces besoins. Par exemple, juste le fait qu'on leur donne la chance de s'exprimer oralement en utilisant divers outils technologiques dans tous les domaines renforce le développement de la littératie (Pellerin, 2017).

Alors que les technologies prennent une place de plus en plus importante dans la société, et qu'elles représentent même l'avenir de l'éducation (OCDE, 2015), il apparaît comme particulièrement important de s'intéresser aux avantages et aux défis liés à leur intégration

en contexte éducatif. En effet, beaucoup de recherches sur l'apport de l'usage des technologies numériques dans le développement de compétences multimodales en littératie indiquent que ces outils jouent un rôle primordial dans l'amélioration de ces compétences. Certaines recherches comme celles de McClanahan, Williams, Kennedy et Tate (2012) montrent que les tablettes facilitent l'apprentissage individualisé, le développement de compétences en lecture, mais aussi la possibilité pour l'élève de gagner en confiance. L'usage de tablettes en classe permet également le développement de la communication et de la collaboration entre les élèves (Henderson et Yeow, 2012).

Ainsi, l'analyse de données numériques, comme des vidéos et des artefacts multimodaux créés à l'aide d'applications (apps) par les élèves, dévoile l'apport des possibilités (affordances, terme anglais) offertes par les nouveaux outils numériques dans le développement de compétences multimodales en littératie (Pellerin, 2017). Les résultats de cette recherche indiquent particulièrement « la contribution des possibilités offertes par ces outils dans la création de nouveaux modes d'expression, de représentation de la pensée, d'action et d'engagement qui, à leur tour, favorisent le développement de compétences multimodales nécessaires au 21^e siècle ».

Chapitre 3 : La méthodologie

Phase de la planification

Cette section fait état de la méthodologie que je vais employer dans le cadre de cette recherche. J'y présente l'environnement dans lequel se déroule la recherche, la province, l'école, le nombre de participants, l'approche et aussi les méthodes de collecte et d'analyse des données.

3.1 La recherche-action

Bien qu'un survol sur les définitions théoriques de la recherche-action, ses caractéristiques méthodologiques, sa rigueur et son apport scientifique dans le monde des recherches a été abordé ultérieurement dans ce document, il serait judicieux ici de présenter ma réflexion sur la recherche-action et les raisons d'un choix conscient d'avoir préconisé cette méthode pour mon projet d'étude. Ainsi, en partant de mes connaissances antérieures sur les types de recherches, je savais que la recherche-action est souvent utilisée en relation avec des thèmes liés au changement social, à l'éducation ou à la pédagogie. Le but est de trouver des solutions réelles face à un problème social concret. C'est une approche recherche qui nous permet de rester en contact avec le terrain et la réalité. L'objectif de cette démarche est d'apprendre à déterminer des besoins ou des problèmes, ensuite à établir une stratégie ou un plan pour atteindre des objectifs de changement en réponse aux problèmes observés. La recherche-action est une façon utile de pratiquer la recherche pour l'enseignant qui souhaite améliorer la connaissance de sa pratique. Elle permet également d'impliquer les différents acteurs dans ce processus (Catroux, 2002).

3.2 Contexte de la problématique

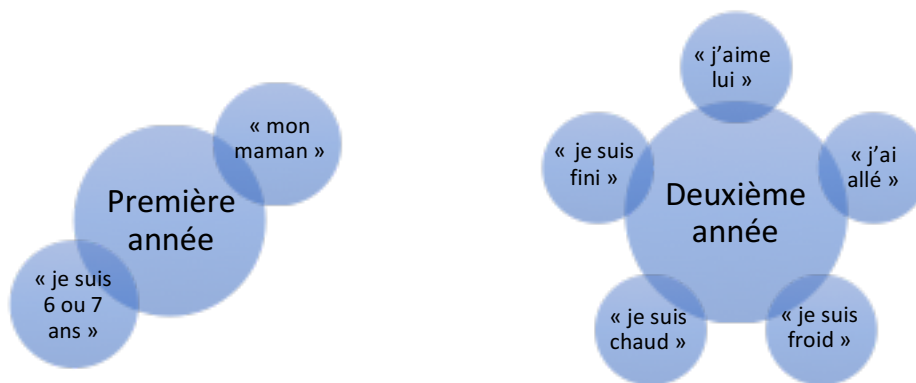
L'analyse des compétences linguistiques à l'oral chez mes élèves en immersion révèle que, en général, ceux-ci ont un vocabulaire restreint et ont de la difficulté à structurer des phrases plus ou moins complexes. Ces derniers doivent souvent simplifier leurs idées pour les communiquer en français en utilisant des structures erronées. Étant donné que cette

forme erronée ne compromet pas la communication, l'apprenant ne ressent pas le besoin de se corriger. Ce problème est très présent à l'intérieur des classes d'immersion française dans lesquelles les élèves se satisfont d'une langue avec des erreurs fossilisées, car ils ne font pas face à l'incompréhension de leurs pairs qui sont eux-mêmes apprenants de cette même langue ou par leurs enseignants qui ont eux-mêmes parfois fréquenté des écoles d'immersion. Cette fossilisation des erreurs a fait état de plusieurs recherches, mais très peu se sont penchées à cibler certaines erreurs et à développer des stratégies pour remédier à ce problème et répondre aux besoins des élèves du 21^e siècle. Par ailleurs, nous constatons aujourd'hui que le système éducatif est un terrain qui change constamment et qui converge vers un système pédagogique numérique où les élèves deviennent les acteurs, les créateurs et évaluateurs de leur propre apprentissage. Face à ce défi, le développement professionnel du personnel enseignant en ce qui a trait à la technologie et à son utilisation comme appuis aux stratégies et approches pédagogiques mises en place est primordial pour améliorer la qualité des interventions auprès des élèves. J'enseigne à une classe de première et deuxième année composée de 22 élèves. Une classe jumelée où le défi de l'enseignement du français est encore plus marquant, vu que les élèves étaient absents des bancs d'école pendant de nombreux mois en raison de la pandémie de la COVID-19. Les lacunes langagières des élèves et surtout celles des premières années se sont fait sentir dès les premiers jours de leur retour en classe cette année. Les évaluations diagnostiques effectuées les premières semaines ont révélé que les élèves n'ont pas encore acquis les compétences de base en lecture et en communication orale. Beaucoup d'anglais interfère dans leur communication lors de prise de parole, et certaines erreurs récurrentes qui reviennent et persistent malgré un enseignement explicite des structures grammaticales, l'écoute de comptines et de

chansons, la conscience phonologique et aussi une rétroaction immédiate et du renforcement positif.

Ainsi, je m'intéresse dans cette recherche-action sur le développement des stratégies métacognitives d'autorégulation chez les élèves en immersion précoce avec l'apport des outils numériques afin de contribuer à la réduction de la fréquence des erreurs à l'oral.

Figure 1 : Les erreurs courantes typiques ciblées dans cette étude



Lors de la prise de parole, mes élèves de première et deuxième année font des erreurs courantes. Dans cette étude, j'ai ciblé 2 erreurs pour les élèves de première année (« mon maman », et « je suis 6 ou 7 ans ») et 5 erreurs pour les élèves de deuxième année (« j'aime lui », « j'ai allé », « je suis fini », « je suis froid » et « je suis chaud »).

3.3 Question de recherche

Comment développer des stratégies métacognitives d'autorégulation chez les élèves pour réduire la fréquence des erreurs pendant la prise de parole dans le contexte immersif français et observées lors des évaluations ?

Questions cycliques

- Quelles sont les causes de ces erreurs ?
- Comment développer les stratégies métacognitives d'autorégulation chez l'élève de 1^{re} année et 2^e année afin de favoriser la prise de conscience des erreurs et la correction de celles-ci par lui-même ?
- Quel est l'apport des outils numériques dans l'adoption de stratégies d'autorégulation afin de favoriser la réduction de la fréquence de ces erreurs.

3.4 Description du contexte travail/communauté

En Colombie-Britannique, 47 conseils scolaires offrent le programme Immersion en français. D'autres écoles indépendantes de la province offrent aussi le programme Immersion précoce : de la maternelle ou de la première année à la 12^e année et l'Immersion tardive : de la 6^e année à la 12^e année. L'école où j'enseigne se trouve dans la ville de Maple Ridge, située à 40 km de Vancouver. C'est une école qui offre les deux programmes, Anglais et Immersion française de la maternelle à la 7^e année. MRE. Cette école favorise beaucoup l'immersion précoce, et encourage les parents qui le veulent à inscrire leurs enfants dans le programme dès la maternelle. J'enseigne à une classe de première et deuxième année.

Chapitre 4 : Phase d'action et de documentation

4.1 Approche



Figure 2 : Élève qui prend une vidéo de son partage



Figure 3 : Élève qui prend une vidéo de son amie

Les élèves utilisent les iPad pendant les 5 activités de littératie : lecture à 2 ; lecture guidée; récit à la suite d'une lecture en utilisant leurs propres mots; discussion en petits cercles; partage et présentation de travaux, description d'images dessinées, aussi des activités d'expression orale comme les centres de marionnettes et présentation de leur animal préféré. Cette approche pédagogique appuyée par l'utilisation de la technologie permettra de soutenir le développement de la métacognition, des stratégies d'autorégulation et de régulation par les pairs. Ces différentes activités seront implantées dans la classe à une fréquence de 3 fois par semaine. Les élèves utilisent l'iPad pour s'enregistrer, pour présenter leur rapport de livre ou pour faire des jeux de mots avec un partenaire, pour partager l'heure de la récréation, leur week-end ou tout autre sujet d'intérêt. Ils auront aussi l'occasion de faire des théâtres de lecteurs interprétant des rôles dans des contes populaires et de participer à des centres de jeux de marionnettes. Les élèves présentent et décrivent leurs animaux préférés en utilisant des marionnettes. Ensuite, les étudiants passent en revue leurs propres enregistrements

audio-vidéo pour s'engager dans l'autorégulation et la régulation par les pairs. Ils essaieront d'identifier leurs erreurs, de s'autoévaluer et de réfléchir à la forme correcte pour corriger ces erreurs. Toutes ces activités d'apprentissage seront réalisées sous forme d'activités régulières en classe et sous ma supervision (l'enseignante).

4.2 Mise en place du plan d'action



Figure 4



Figure 5

Des élèves qui écoutent leurs enregistrements pour déceler les erreurs et s'autocorriger

S'enregistrer et s'écouter dans ma classe a toujours été une façon intéressante d'aider les élèves à s'améliorer. En effet, les élèves s'enregistrent à l'aide de leur iPad pour la lecture ou dans différents contextes et activités, ensuite, je les invite à s'écouter. À la suite de cette écoute, les élèves, avec mon aide, s'engagent dans un processus métacognitif sur leur apprentissage afin de déterminer les forces de l'élève et de cibler un défi sur lequel travailler. Pour cette étude, les élèves ont eu l'occasion de s'enregistrer dans différentes situations de prise de parole. En utilisant des questionnaires bien précis, orientés pour l'obtention de la réponse voulue (voir annexe 2, 3 et 4), j'ai pratiqué plusieurs fois ces activités avec les élèves afin de les amener à être autonomes par la suite dans leur pratique avec les pairs. En groupe ou parfois en dyades, les élèves ont commencé à pratiquer

ensemble et à s'enregistrer. Une écoute de leur enregistrement se fait par la suite sous ma supervision, les élèves repèrent les erreurs dans leurs enregistrements et essaient de les corriger.

Pour le peu de temps que les élèves ont utilisé les tablettes pour s'enregistrer, prendre des vidéos de leurs interventions orales dans certaines composantes d'apprentissage, les élèves ont démontré de la motivation lorsqu'ils font face à des défis technologiques. Tout à coup, petit à petit, ils ont appris, en suivant des situations de travail présentées, à collaborer entre eux, à discuter des erreurs et solutions possibles, à faire des essais, à planifier les prochaines étapes, à expliquer des procédures ou des concepts, à démontrer une pensée critique et à écouter les idées et les corrections des autres. La mise en place du plan d'action et la documentation s'est échelonnée sur 7 mois consécutifs. Cela a permis de voir la variation et la fluctuation dans la fréquence des erreurs ciblées. Pour chaque erreur ciblée, la mesure de la fréquence a été établie selon le nombre d'élèves ayant pris la parole et le nombre d'erreurs produites.

4.3 Méthode de collecte de données

4.4 Outils d'observation de la part de l'enseignante :

- Fiche d'observation individualisée de l'élève en action (activité à l'oral pendant les centres, travail individuel ou en grand groupe)
- L'observation ethnographique et numérique (Pellerin, 2017) menée en salle de classe à l'aide de l'utilisation des applications accessibles sur les iPads qui permet d'obtenir des traces tangibles de l'apprentissage des élèves

4.5 Outils de documentation des élèves

- Documentation numérique (Pellerin 2014) créées par les élèves à l'aide des applications accessibles sur les tablettes
- Fiche d'autoévaluation de l'élève, réflexion de l'élève sur son apprentissage avec ces outils

Chapitre 5 : Présentation des résultats

5.1 Résultats après l'évaluation formative soutenue par une rétroaction modélisée de l'erreur

L'évaluation diagnostique et formative de la communication orale chez les élèves en début d'année a révélé des lacunes importantes chez ces derniers. Lors de la prise de parole, les élèves utilisaient beaucoup d'anglais dans leurs interventions, mais ils transféraient aussi des structures grammaticales erronées traduites directement de la langue maternelle anglaise comme : *mon maman, mon petit sœur*. Ceci vient du fait que, en anglais, il n'y a pas la notion d'accord de l'article avec le genre du nom qui le suit (*my Mom, my little sister*). Pour diagnostiquer les erreurs ciblées par cette recherche-action, j'ai établi ma liste d'erreurs, puis j'ai utilisé un format d'entretien pour évaluer l'utilisation correcte et incorrecte par nos élèves des phrases ciblées dans une situation de prise de parole. Pour cela, j'ai choisi des questions précises qui ont amené les élèves à utiliser les erreurs ciblées dans cette étude lors de l'entretien individuel ou en groupe. L'évaluation s'est échelonnée sur 3 semaines. Il est à noter que, pour chaque erreur, une correction rétroactive modélisée est donnée aux élèves et aussi un enseignement explicite avec des pratiques individuelles et en groupe, ceci dans le but de voir au fil de la semaine la tendance de la fréquence de l'erreur. Les résultats obtenus à la suite de cette évaluation sont présentés dans les tableaux

suivants (les entrevues ont été enregistrées en vue d'analyse et de comparaison des résultats). Un échantillon des entretiens est mis en annexe.

Tableau 5.1.1 : Nombre d'occurrences de l'erreur versus la forme correcte (*mon maman*, et *je suis 6 ans, 7 ans*) en première année (9 élèves)

Tableau 5.1 Erreurs ciblées : « mon maman », et « je suis 6 ans ou 7 ans » (sur 9 élèves)				
Jour de la semaine	Occurrence de l'erreur : mon maman	Occurrence de la forme correcte : « ma maman »	Occurrence de l'erreur : je suis 6 ans ou 7 ans	Forme correcte : j'ai 6 ou j'ai 7 ans
Lundi	9	0	9	0
Mardi	9	0	9	0
Mercredi	8	1	9	0
Jeudi	7	2	8	1
Vendredi	7	2	7	2

Durant la première semaine, des situations de prise de parole ont été planifiées pour les élèves de première année. Pour chaque jour de la semaine, j'ai relevé le nombre de l'occurrence de l'erreur ciblée versus la forme correcte. Durant les deux premiers jours (lundi et mardi), sur les 9 élèves qui ont pris la parole, aucun n'a donné la forme correcte pour les 2 erreurs ciblées. Vers la fin, soit vendredi, seulement 2 élèves ont dit les formes correctes (ma maman, et j'ai 6 ans).

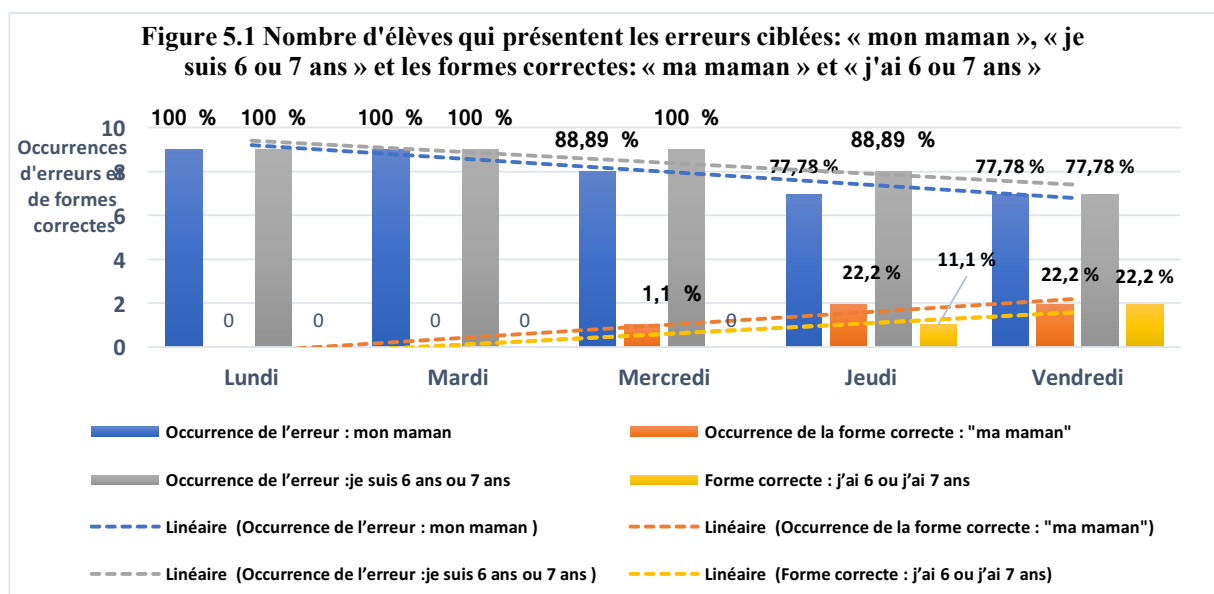


Figure 5-1 : Ce diagramme représente les pourcentages des erreurs produites versus les pourcentages des formes correctes. Cette figure illustre bien la diminution du pourcentage des 2 erreurs qui était à 100% lundi et a atteint 77,8% le vendredi de la même semaine.

Tableau 5.1.2 : Nombre d'occurrences de l'erreur versus la forme correcte : (j'ai allé, et je suis fini) en deuxième année (13 élèves)

Jour de la semaine	Occurrence de l'erreur : j'ai allé	Occurrence de la forme correcte : je suis allé	Occurrence de l'erreur : je suis fini	Occurrence de la forme correcte : j'ai fini
Lundi	13	0	13	0
Mardi	13	0	13	0
Mercredi	12	1	11	2
Jeudi	11	2	12	1
Vendredi	9	4	10	3

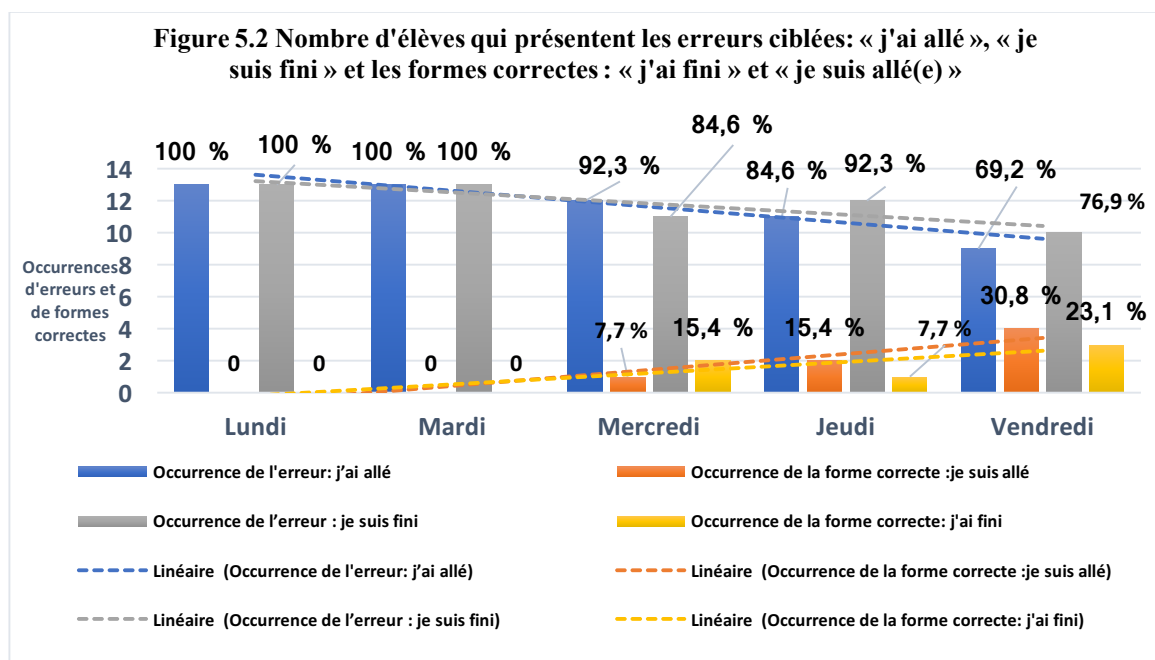


Figure 5-2 : Durant la première semaine, les élèves ont participé à des situations de prise de parole. J'ai noté le nombre de l'occurrence des 2 erreurs ciblées pour la semaine (j'ai allé, et je suis fini) versus la forme correcte. Durant les 2 premiers jours (lundi et mardi), les 13 élèves n'ont donné aucune des formes correctes (je suis allé, et j'ai fini). Vendredi,

4 élèves ont donné la forme correcte (je suis allé) et 3 élèves ont donné la forme correcte (j'ai fini).

Tableau 5.1.3 : Nombre d'occurrences de l'erreur versus la forme correcte : (je suis chaud et je suis froid)

Tableau 5.3 Erreurs ciblées : (je suis chaud et je suis froid) (sur 13 élèves)				
Jour de la semaine	Occurrence de l'erreur : je suis froid	Occurrence de la forme correcte : j'ai froid	Occurrence de l'erreur : je suis chaud	Occurrence de la forme correcte : j'ai chaud
Lundi	13	0	13	0
Mardi	13	0	13	0
Mercredi	12	1	12	1
Jeudi	10	3	11	2
Vendredi	9	4	10	3

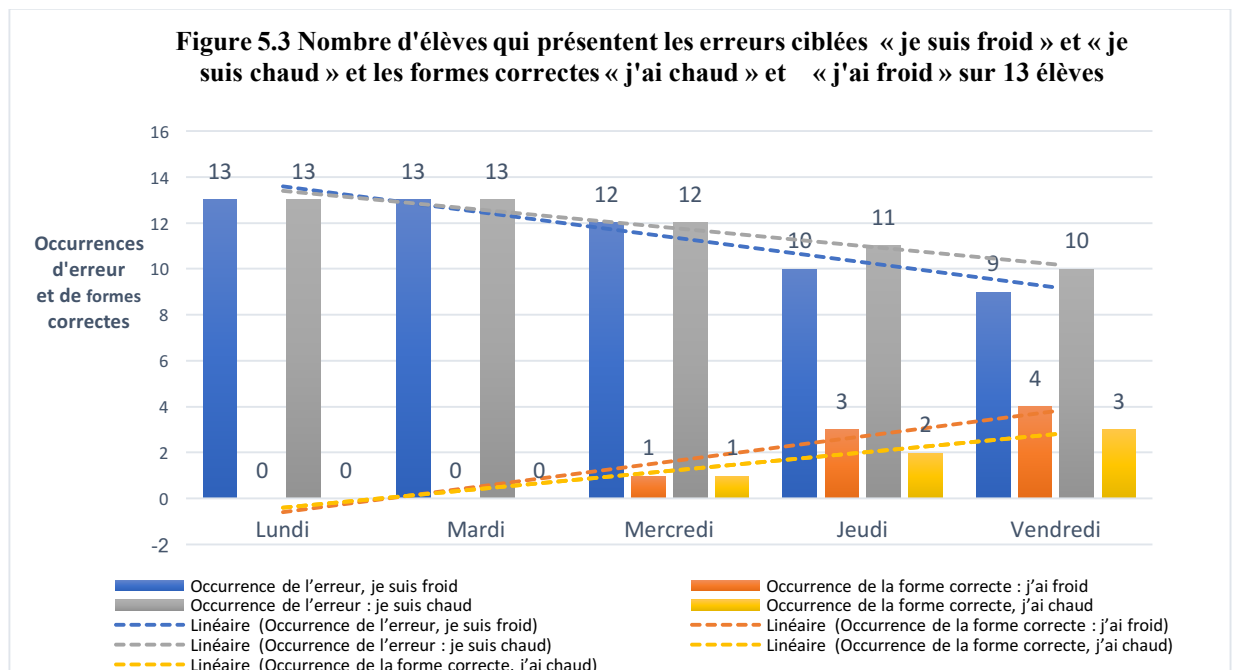


Figure 5-3 : Durant la deuxième semaine j'ai ciblé les erreurs (je suis chaud et je suis froid). Après avoir pris la parole durant leurs activités ciblées, les élèves n'ont pas donné la forme correcte (j'ai froid, et j'ai chaud) durant les 2 premiers jours. Ensuite, il y a eu une légère diminution des erreurs pour laisser place à 4 formes correctes (j'ai chaud) et 3 formes correctes (j'ai froid).

Tableau 5.1.4 : Nombre d'occurrences de l'erreur versus la forme correcte : j'aime lui (en deuxième année)

Tableau 5.4 Erreur ciblée : j'aime lui (sur 13 élèves)		
Jour de la semaine	Erreur, j'aime lui	Forme correcte, je l'aime
Lundi	13	0
Mardi	13	0
Mercredi	11	2
Jeudi	12	1
Vendredi	10	3

Tableau 5-1-4 : Les résultats dans ce tableau montrent que la tendance de l'occurrence de l'erreur ciblée (j'aime lui) est descendante. Durant la troisième semaine, sur les 13 élèves qui ont pris la parole, aucun d'eux n'a donné la forme correcte les deux premiers jours. L'erreur a commencé graduellement à disparaître à partir de mercredi laissant place à 3 fois la forme correcte pour vendredi

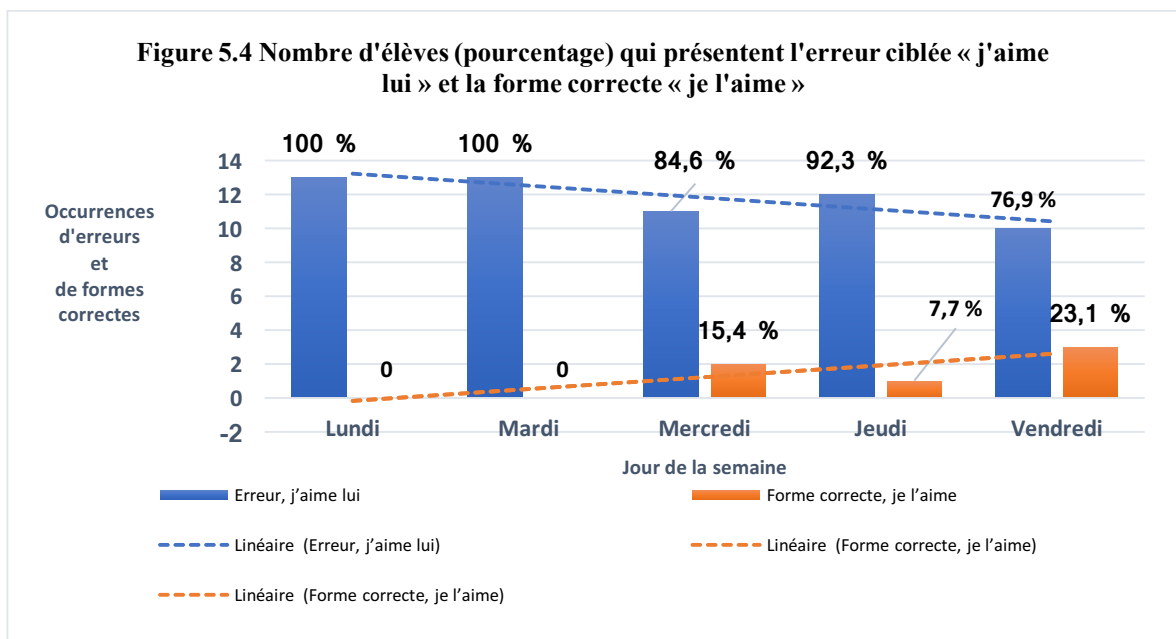


Figure 5-4 : ce diagramme illustre le pourcentage de l'erreur ciblée (j'aime lui) et le pourcentage de la forme correcte durant la semaine. Nous remarquons une diminution du pourcentage de l'erreur qui était à 100% le lundi et atteint 23,1 % le vendredi de cette semaine.

5.2 Résultats après la phase d'action (utilisation des outils numériques)

Tableau 5.2.1 : Variation de la fréquence des erreurs en 1^{re} année (mon maman, je suis 6 ans, 7 ans), au mois de novembre

Mois de novembre	Occurrence de l'erreur : mon maman	Occurrence de la forme correcte : ma maman	Occurrence de l'erreur : je suis 6 ans ou 7 ans	Forme correcte : j'ai 6 ou j'ai 7 ans
Semaine 1	8	1	9	0
Semaine 2	6	3	7	2
Semaine 3	5	4	6	3
Semaine 4	3	6	5	4

Après l'utilisation des outils numériques par les élèves lors de la prise de parole, j'ai commencé à noter les résultats de l'occurrence des erreurs versus la forme correcte à raison de 3 fois par semaine, ensuite j'ai calculé la moyenne. Le but étant de voir la variation de la fréquence de ces erreurs pour chaque mois.

Tableau 5.2.1 : Présente les moyennes de l'occurrence des erreurs versus la forme correcte pour chaque semaine du mois de novembre. Les résultats montrent que les erreurs diminuent graduellement pour laisser place durant la dernière semaine (Semaine 4) à une moyenne de 6 formes correctes (ma maman) et une moyenne de 4 formes correctes (j'ai 6 ou 7 ans).

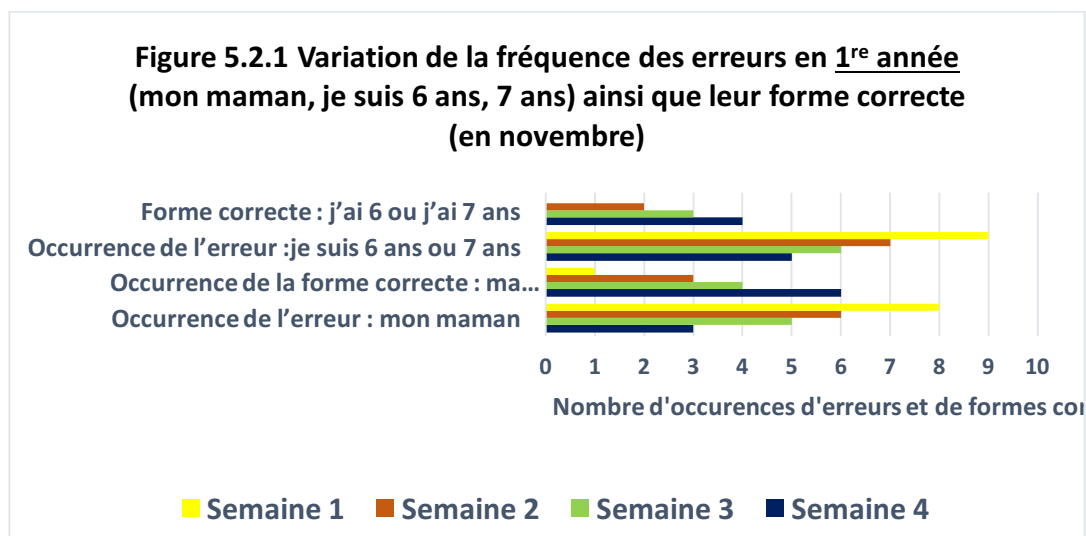


Figure 5.2.1 : Ce diagramme illustre la moyenne du nombre d'erreurs (mon maman et je suis 6 ou 7 ans) et la moyenne du nombre de la forme correcte (ma maman et j'ai 6 ou 7 ans), pour chaque semaine du mois de novembre. Les bandes montrent très bien la diminution des erreurs de la semaine 1 à la semaine 4.

Tableau 5.2.2 Variation de la fréquence des erreurs en 2^e année (j'ai allé, je suis fini) au mois de novembre

Mois de novembre	Occurrence <i>j'ai allé</i>	Occurrence <i>de la forme correcte : je suis allé</i>	Occurrence de l'erreur : je suis fini	Forme correcte : j'ai fini
Semaine 1	13	0	13	0
Semaine 2	10	3	11	2
Semaine 3	7	6	7	6
Semaine 4	3	10	4	9

Tableau 5.2.2 : Les résultats dans ce tableau présentent la moyenne par semaine du nombre de l'occurrence des erreurs ciblées (j'ai allé, et je suis fini) pour les élèves de deuxième année. La moyenne des erreurs diminue de façon graduelle pour laisser place aux formes correctes. Ainsi, durant la semaine 4, nous avons 10 élèves qui ont dit la forme correcte (je suis allé) versus seulement 3 élèves qui ont dit la forme erronée (j'ai allé). Même constat pour l'erreur (je suis fini), 9 formes correctes versus 4 erronées.

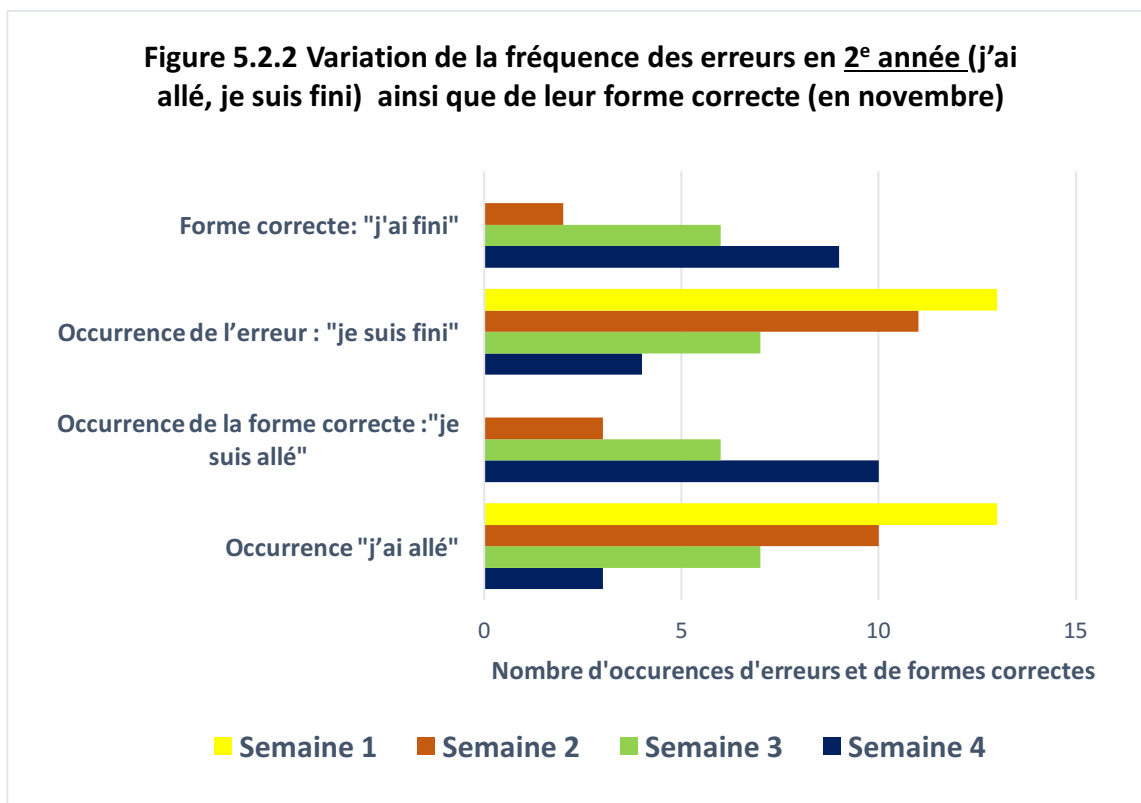


Figure 5.2.2 : Ce diagramme illustre la moyenne du nombre d'erreurs (j'ai allé et je suis fini) et la moyenne du nombre de la forme correcte (je suis allé et j'ai fini), pour chaque semaine du mois de novembre. Les bandes montrent très bien la diminution des erreurs de la semaine 1 à la semaine 4.

Tableau 5.2.3 Variation de la fréquence des erreurs en 2^e année (je suis froid et je suis chaud) au mois de novembre

Mois de novembre	Occurrence de l'erreur : je suis froid	Occurrence de la forme correcte : j'ai froid	Occurrence de l'erreur : je suis chaud	Occurrence de la forme correcte : j'ai chaud
Semaine 1	13	0	13	0
Semaine 2	13	0	13	0
Semaine 3	12	1	12	1
Semaine 4	10	3	11	2

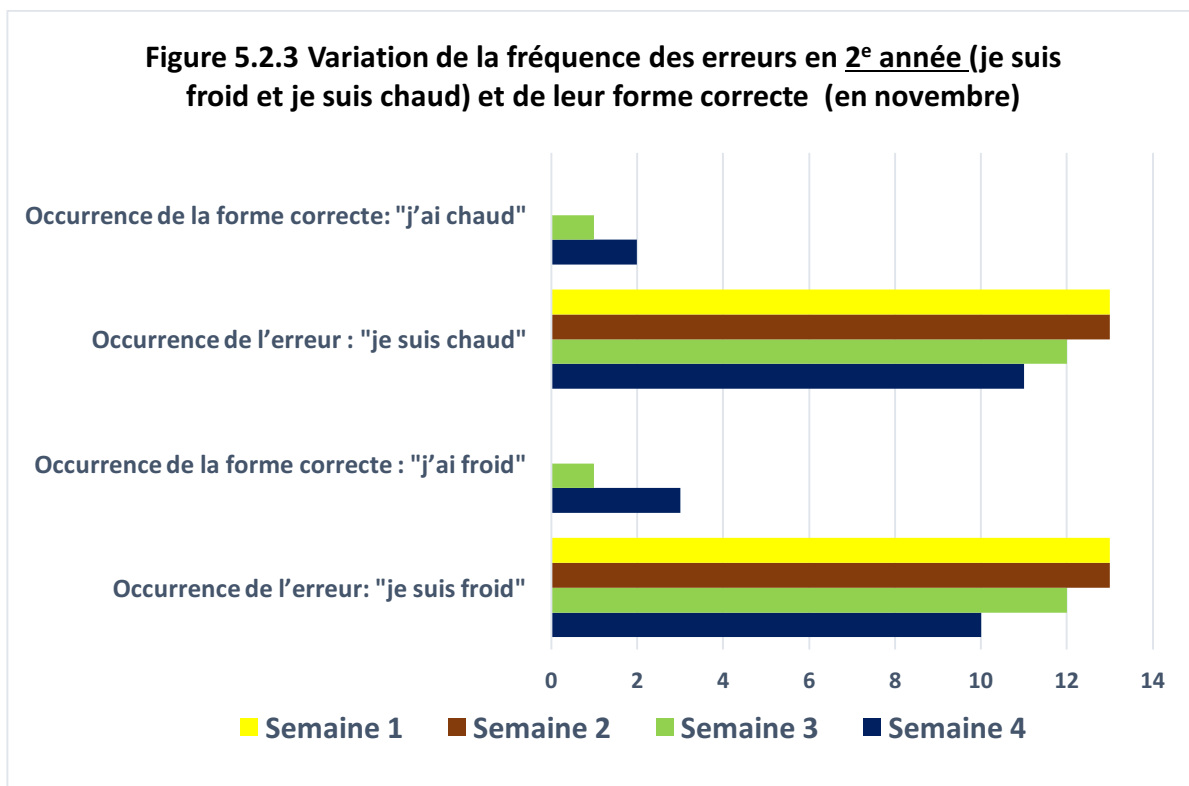


Tableau 5.2.3 et figure 5.2.3 : Les moyennes de l'occurrence des erreurs ciblées (je suis froid et je suis chaud) montrent la tendance légèrement descendante graduelle de la fréquence des erreurs pour le mois de novembre. Durant la semaine 4, sur les 13 élèves qui ont pris la parole, nous avons seulement 3 formes correctes (j'ai froid) et 2 formes correctes (j'ai chaud).

Tableau 5.2.4 Variation de la fréquence des erreurs ciblées en première année pour les mois de décembre, janvier, février, mars et avril (moyenne de l'occurrence de chaque erreur sur 9 élèves en %)

Mois	Occurrence de l'erreur Mon maman (%)	Occurrence de l'erreur Je suis 6 ans (%)	Moyenne des erreurs par mois (%)
Décembre	44,4	55,6	50,0
Janvier	33,3	44,4	38,9
Février	33,3	33,3	33,3
Mars	22,2	33,3	27,8
Avril	22,2	22,2	22,2

Tableau 5.2.4 : Les résultats dans ce tableau montrent la variation de la fréquence des erreurs ciblées pour la première année sur 5 mois (décembre-avril). Les pourcentages de l'occurrence de l'erreur et les pourcentages des formes correctes ont été calculés pour chaque mois. La dernière colonne représente les pourcentages moyens des erreurs pour chaque mois. Cette colonne est très importante, car elle illustre la diminution de la fréquence des erreurs qui atteint une moyenne de 22 % au mois d'avril versus 50 % au mois de décembre.

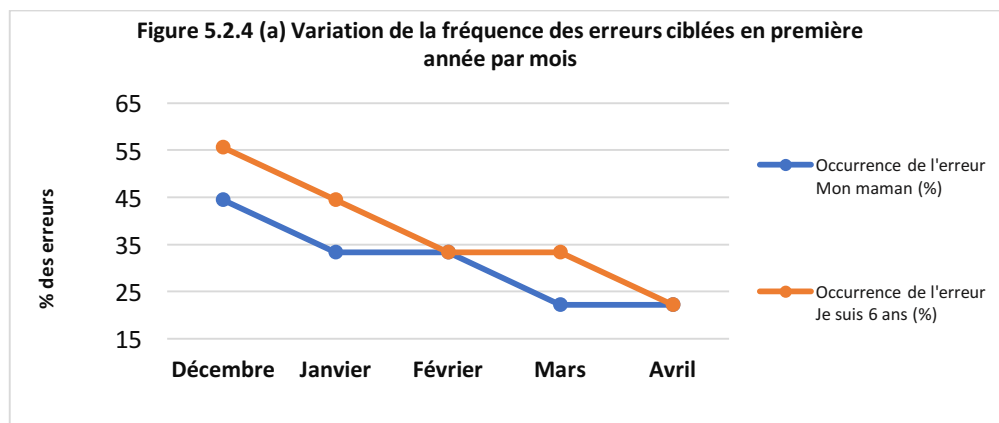


Figure 5.2.4 (b) Taux des erreurs par mois

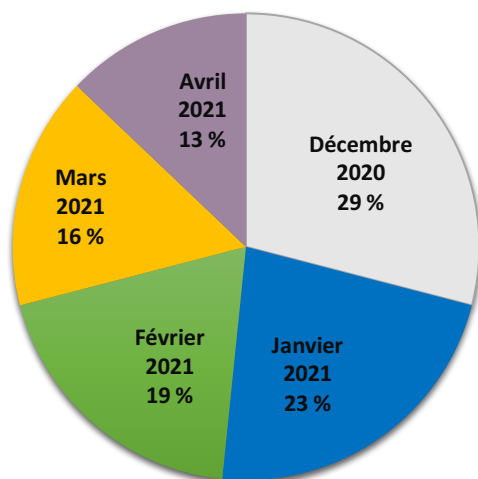


Figure 5.2.4 (c) Moyenne de la fréquence des erreurs ciblées en première année par mois (%)

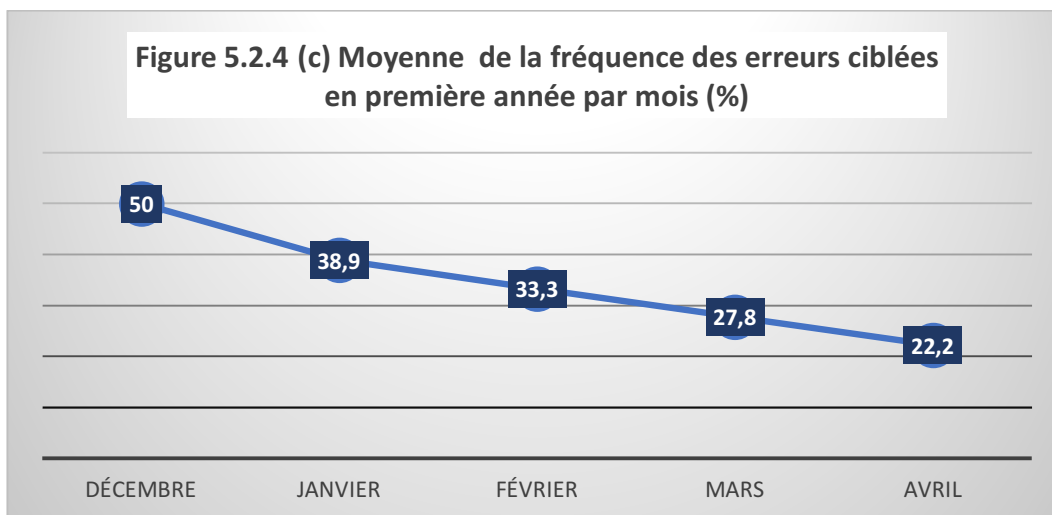


Figure 5.2.4 (a, b, c) : ces figures illustrent les erreurs ciblées en première années. On observe que le taux d'erreur diminue d'une façon significative du mois de décembre 2020 jusqu'au mois d'avril 2021.

Tableau 5.2.5 Variation de la fréquence des erreurs ciblées en deuxième année pour les mois de décembre, janvier, février, mars et avril (moyenne de l'occurrence de chaque erreur sur 13 élèves en %)

Mois	J'ai allé	Je suis fini	Je suis froid	Je suis chaud	J'aime lui	Moyenne
Décembre	23,1	30,8	30,8	30,8	38,5	30,8
Janvier	30,8	38,5	30,8	30,8	38,5	33,88
Février	23,1	30,8	23,1	23,1	30,8	26,18
Mars	15,4	15,4	23,1	23,1	30,8	21,56
Avril	15,4	15,4	15,4	23,1	23,1	18,48

Tableau 5.2.5 : Les résultats dans ce tableau montrent la variation de la fréquence des erreurs ciblées pour la deuxième année sur 5 mois (décembre-avril). Les pourcentages de l'occurrence de l'erreur et les pourcentages des formes correctes ont été calculés pour chaque mois. La dernière colonne représente les pourcentages moyens des erreurs pour chaque mois. Cette colonne est très importante, car elle illustre la diminution de la fréquence des erreurs qui atteint une moyenne de 18,48 % au mois d'avril versus 30,8 % au mois de décembre.

Figure 5.2.5 (a) Variation de la fréquence des erreurs ciblées en deuxième année (en %)

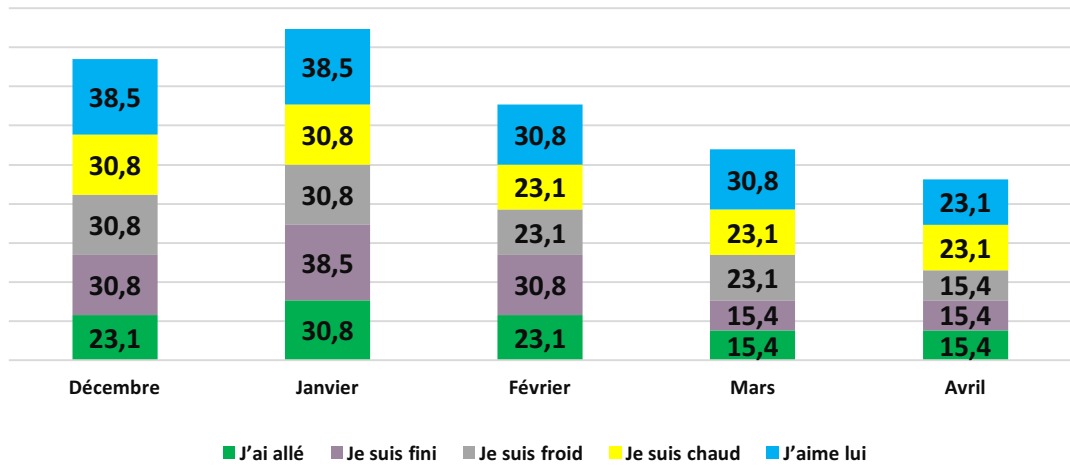
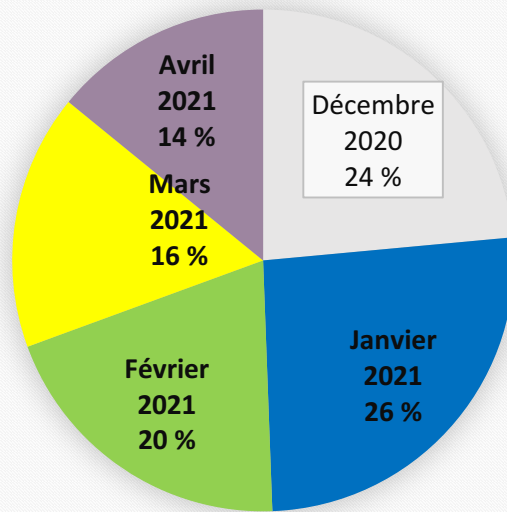
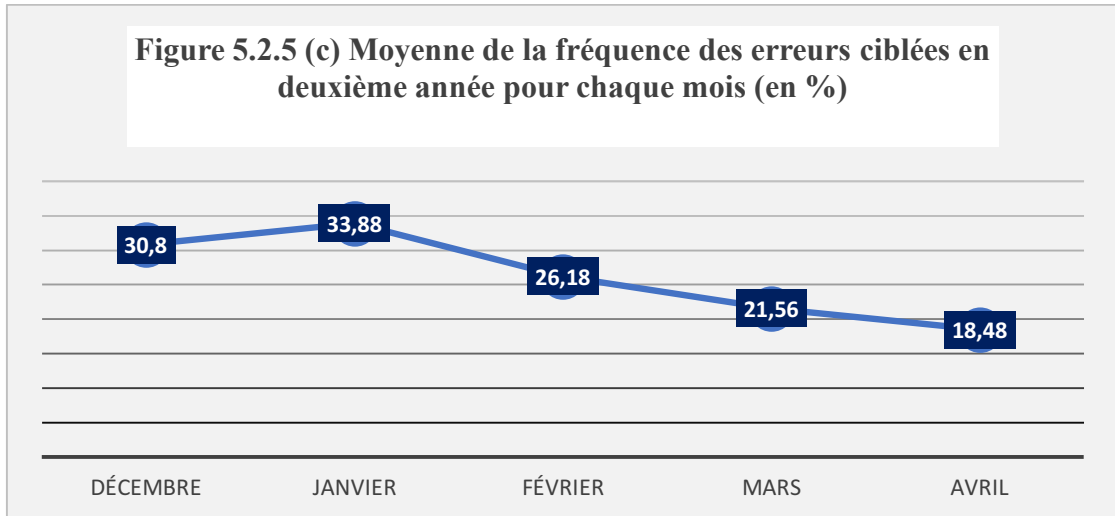


Figure 5.2.5 (b) Taux des erreurs par mois





Figures 5.2.5 : Ces figures montrent les pourcentages d’occurrences de l’erreur et les pourcentages des formes correctes en deuxième année. Ces pourcentages ont été calculés pour chaque mois. La figure 5.2.5 (a) montre les moyennes en pourcentage pour chaque erreur ciblée sur les 6 mois d’étude. La figure 5.2.5 (b) montre les taux d’erreurs qui diminuent de façon considérable du début du projet (octobre 2020) jusqu’au mois d’avril 2021. La dernière figure 5.2.5 (c) montre une courbe descendante des pourcentages des erreurs de décembre à avril.

5.3 Analyse et interprétation des données

5.3 (a) Interprétation et discussion des résultats après la rétroaction modelée

L'enseignement explicite avec le modelage constitue une stratégie efficace dans toute tâche d'apprentissage de l'élève. De ce fait, la rétroaction corrective de l'erreur est plus efficace si l'on présente le modelage à l'élève. Ainsi, il ne suffit pas de reprendre l'erreur à la suite de la prise de parole de l'élève et de la corriger, mais plutôt de modéliser cette erreur de façon à ce que l'élève puisse mieux l'assimiler et réfléchir à son erreur. Comme l'indique la recherche, pour l'élève, le retour réflexif sur l'erreur est une voie propice pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée. Par ce travail, il découvre aussi son propre fonctionnement intellectuel et gagne en autonomie (Paula, 2006). En effet, dans le cas de ma recherche, la première étape de mon plan d'action était de faire des évaluations diagnostiques et formatives tout au long du mois d'octobre en ciblant les erreurs à l'étude. Lors des rencontres individuelles ou en groupe, je faisais des entrevues avec les élèves en posant des questions pour cibler les erreurs, puis je documentais la fréquence des erreurs commises ainsi que la fréquence de la forme correcte. Selon les résultats présentés dans les tableaux (voir tableaux 5.1.1 à 5.1.4 et 5.2.1 à 5.2.4) et les graphiques correspondants de cette première étape pour les élèves de première année, nous remarquons une certaine stabilité des erreurs les premiers jours de la semaine comme lundi et mardi, ensuite on observe une diminution de la forme erronée qui atteint un seuil de 70 % comparativement à la forme correcte qui augmente graduellement pour atteindre 30 %. Pour les élèves de deuxième année, nous remarquons le même constat pour les 5 erreurs ciblées. Les 2 premiers jours de la semaine, lundi et mardi, on a 100 % d'occurrences

d'erreurs qui diminuent graduellement pour atteindre un seuil de 60 % comparativement à 40 % pour la forme correcte. Comme dans toute tâche d'apprentissage, l'enseignant cible au moins 80% des élèves ayant compris le concept enseigné. Or, dans ce cas, nous remarquons un faible pourcentage (30 % en première année et 40 % en deuxième année) qui utilise la forme correcte. En effet, oui, la rétroaction modelée et la répétition ont un impact sur la progression de certains élèves, mais qu'en est-il des 70 % et 60 % qui eux nécessitent peut-être d'autres stratégies plus adaptées ? Il est clair que l'enseignement explicite avec le modelage est efficace pour atteindre un certain nombre d'élèves ; les résultats des trois premières semaines de ce projet le confirment. Mais qu'en est-il de la différenciation ? Nous avons vu d'après les résultats des mois de novembre à avril que la fréquence des erreurs a diminué considérablement après l'utilisation des outils numériques

5.3 (b) Interprétation des résultats après l'utilisation des outils numériques

En effet, dès les premières utilisations, un nouveau souffle de joie et de motivation s'est installée chez les élèves qui ont participé à cette expérience. De plus, la technologie a aussi aidé une grande majorité de ces élèves à montrer leur plein potentiel scolaire. Ils sont plus motivés à communiquer oralement et à s'exprimer dans toutes les situations de présentation de rapport de lecture, de partage et d'expression de goûts et d'opinions. Dans les situations de prise de parole visées par cette étude, les élèves ont pu s'enregistrer eux-mêmes, ils sont revenus sur leurs enregistrements, soit individuellement, soit en petits groupes. Comme de petits collaborateurs, ils nomment leurs erreurs et essaient de s'autocorriger ou de corriger les erreurs des pairs. En effet, la documentation des résultats après l'utilisation des outils numériques s'est échelonnée sur 6 mois. Le but étant de voir la fluctuation et la variation de l'occurrence des erreurs durant ces mois afin de voir si la

forme erronée persiste encore ou si elle diminue de façon considérable pour laisser place à la forme correcte. Les données présentées dans les tableaux et les graphiques montrent une tendance descendante de la forme erronée et une tendance ascendante de la forme correcte. Ceci aussi bien pour les erreurs ciblées en première année que celles ciblées en deuxième année. Ainsi, pour les élèves de première année, on remarque que le pourcentage de la forme erronée diminue de façon considérable et inverse ainsi la tendance pour passer de 50 % (pourcentage moyen du nombre des erreurs au mois de décembre) à seulement 30 % au mois d'avril. La même constatation se remarque chez les élèves de deuxième année ; la forme erronée passe de 30,8 % au mois de décembre à 18,48 % au mois d'avril. Aussi, d'après les pourcentages calculés pour le mois de janvier, on constate une légère augmentation des erreurs qui est due aux vacances de Noël.

Par ailleurs, si l'on compare les courbes des graphiques avec les données à la suite de la première étape (rétroaction modelée uniquement) à celles des graphiques avec les données à la suite de la deuxième étape (après l'utilisation des outils numériques), nous remarquons que cette descendance des formes erronées et l'ascendance des formes correctes est plus prononcée dans la deuxième étape. Cette tendance se maintient au fil du mois de novembre pour se stabiliser durant les mois de mars et avril. Dans les deux figures 5.2.5 (a) et 5.2.5 (b), on remarque que le pourcentage de chaque erreur diminue graduellement du mois de décembre jusqu'au mois d'avril. En revenant après les vacances, les élèves ont un peu oublié les formes correctes, mais la reprise de mémoire était rapide. Par contre, après les vacances du printemps au mois de mars, les élèves semblent avoir maîtrisé les formes correctes, et l'occurrence des erreurs était nettement plus faible. Cela démontre l'impact de l'utilisation de ces outils numériques sur la réduction considérable des erreurs. Il semble judicieux ici de pointer le support de ces outils qui soutiennent efficacement la réflexion

métacognitive et l'autorégulation des élèves étant donné que mon intervention auprès d'eux pour corriger leurs erreurs a diminué beaucoup laissant place à la correction individuelle et la correction par les pairs.



Figure 6 : Trois élèves de deuxième année qui écoutent leurs enregistrements

5.4 Rétroaction par le modelage et son impact sur la réduction des erreurs

La rétroaction positive et constructive aide beaucoup l'élève et l'amène à réfléchir sur son apprentissage pour identifier ses forces et ses faiblesses et trouver des stratégies pour s'améliorer. Certains éducateurs, surtout à l'oral, se contentent de corriger systématiquement l'erreur quand elle survient lorsque l'élève prend la parole. Or, cela ne suffit pas et devient épuisant autant pour l'enseignant que pour l'élève sans pour autant réduire ou supprimer l'erreur. Le traitement des erreurs est un problème très compliqué et lourd. Les professeurs de langues doivent être armés de quelques bases théoriques et être

conscients de ce qu'ils font en classe (Amara, 2015). Dans le cas de cette étude, la rétroaction que je donnais aux élèves consiste à reprendre la forme erronée, à expliquer le pourquoi et comment la corriger. Le tout à travers une discussion positive et favorable, donnant ainsi à l'élève la chance de réfléchir pourquoi il fait cette erreur et aussi, lui donner les moyens pour intérioriser son apprentissage. Par exemple, pour chaque erreur, on écoute les enregistrements en petits groupes ou en grand groupe, ensuite, on reprend les erreurs ensemble et on essaye de voir pourquoi ce n'est pas la forme correcte en français. C'est cet environnement motivant à la suite des enregistrements, de l'écoute et de la discussion qui favorise cette réflexion et cette autonomie chez les élèves. Ils deviennent collaborateurs et actifs dans leur apprentissage. Parfois, les élèves s'engagent dans des discussions de comparaison des structures en anglais et en français. Ils essayent de voir comment la structure grammaticale en anglais ne s'applique pas en français. Toute la discussion est accompagnée par un modelage que je présente aux élèves. Ainsi, les élèves prennent plus conscience de leurs erreurs, pas seulement celles ciblées par cette étude, mais aussi d'autres erreurs commises aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (voir annexe 2).

5.5 Autorégulation et métacognition à la suite de l'utilisation des outils numériques

L'utilisation des outils numériques a eu un impact considérable sur l'autorégulation des élèves. En effet, après le modelage et l'étayage que je fournissais aux élèves, les premières semaines ont diminué considérablement au cours de l'étude. Durant les dernières semaines, les élèves sont devenus autonomes dans l'utilisation des outils pour s'enregistrer, s'écouter et s'autocorriger individuellement ou en groupes. En fait, l'impact s'est étendu à d'autres situations d'apprentissage comme lors de la lecture ou même l'écrit. Les élèves ont développé des stratégies efficaces de réflexion, de se poser des questions et essayer de

corriger leurs erreurs par eux-mêmes. Parfois, deux élèves ou un groupe viennent me voir pour discuter d'une quelconque erreur avec beaucoup plus d'aisance et de confiance. Étonnamment, petit à petit, la classe s'est transformée en une petite communauté d'apprentissage. Par ailleurs, j'ai observé une motivation accrue chez les élèves qui avaient soit des difficultés d'apprentissage, soit des difficultés de comportement. Ainsi, ces élèves qui avaient du mal à suivre une quelconque activité ou un problème d'attention sont devenus très impliqués dans la communauté d'apprentissage. Ils sont très motivés surtout à enregistrer leurs amis ou à faire des vidéos lors de la prise de parole avec des marionnettes, c'était leur centre d'activité. C'est donc dans un climat amusant et propice à l'interaction qu'ils commencent à discuter des erreurs avec leur pairs en revoyant les vidéos et les enregistrements. Voici deux transcriptions mettant en évidence l'impact des outils numériques sur l'autorégulation et la motivation. (Voir annexe 3)

5.6 Impact de la régulation par les pairs sur la prise de conscience et la motivation

Bien que les élèves soient habitués à utiliser les iPads et les ordinateurs pour enregistrer leur lecture et faire des activités d'apprentissage en ligne, l'enregistrement ou la prise de vidéo lors de la prise de parole devant une audience était une nouvelle expérience excitante et motivante pour eux. En petits groupes ou en grand groupe, les élèves écoutaient et regardaient leurs vidéos pour déceler leurs erreurs et les corriger. C'était le moment attendu pour l'élève de voir s'il avait bien fait et être fier devant son audience. La régulation par les pairs a joué un rôle important dans la diminution des erreurs, car comme lors de toute performance devant une audience, on a la prise de conscience de bien performer pour réussir, car ils ont le sens de l'audience ; ils vont essayer de faire mieux pour réussir.

(Pellerin, 2014 ; 2017). L'élève dans ce cas-ci essaye de minimiser ses erreurs devant ses pairs pour montrer qu'il ou elle est bonne en français ou qu'il ou elle est la meilleure. Aussi, la co-construction du savoir est un élément très important dans l'apprentissage. Dans ce cas-ci, les élèves s'autocorrigent entre eux, et cette attitude réflexive est devenue, au fil des mois de l'étude, une partie intégrante de leur apprentissage. C'est comme si les élèves se sont approprié ces stratégies et sont devenus créatifs et autonomes de leur propre environnement d'apprentissage. Ils choisissent leur thème, choisissent leurs camarades et commencent à s'enregistrer mutuellement, à revoir les vidéos, à écouter plusieurs fois leurs interventions et discutent de leurs erreurs dans un climat motivant, respectif et collaborateur. Ainsi, les élèves sont considérés comme des agents actifs de leurs apprentissages, créant leurs propres environnements d'apprentissage, activités d'apprentissage et moyens d'évaluer leurs propres résultats d'apprentissage (Pellerin, 2014).

C'est ainsi que notre communauté d'apprenants dans la classe s'est complètement transformée. Au début de l'année, les élèves avaient peur de prendre la parole, craignant de faire beaucoup d'erreurs ou de parler beaucoup plus en anglais qu'en français. Pour la plupart d'entre eux, ils attendaient que je leur montre tout ce qu'ils doivent faire. Ils semblaient faire les tâches demandées sans se poser des questions et être parfois même gênés de demander de l'aide. Aujourd'hui, ils choisissent et planifient eux-mêmes leurs activités, ils posent des questions et réfléchissent sur la façon de faire (comment ? et pourquoi ?). Pour des élèves aussi jeunes, ils ont pris en main leur apprentissage et se sont engagés dans un processus de réflexion métacognitive continu dans toutes les matières.

Voici un exemple de ce nouveau virage dans notre communauté de classe : Un nouvel élève est arrivé de Surrey dans notre classe après les vacances du printemps. C'est un

élève qui était dans un programme anglais et qui ne connaissait aucun mot en français. Étonnamment, ce sont ses camarades de classe qui l'ont pris en charge ; ils l'ont aidé à s'installer, mais aussi, lors de nos partages sur le tapis, ils l'ont aidé à parler en français et lui ont demandé de répéter après eux leur partage de la récréation (voir annexe 4)



Figure 7 : capture d'une vidéo montrant la régulation par les pairs et le travail collectif

5.7 Conscience collaborative et responsabilité

Bien que le questionnement de tout enseignant durant une activité pédagogique permette à l'élève la prise de conscience sur son apprentissage, il n'est pas suffisant. Parfois l'élève a besoin de plus de support et de discussion pour arriver à savoir comment faire et comprendre l'utilité des nouvelles connaissances. Mais depuis que les élèves ont commencé à utiliser les outils numériques, le fait de s'écouter, d'écouter les autres et de discuter des erreurs avec les pairs a permis cette prise de conscience. Certains élèves viennent me voir pour savoir s'ils ont bien fait ou comment faire mieux la prochaine fois. C'est ainsi que les élèves sont devenus actifs dans leur apprentissage. Ils planifient et créent leur propre activité avec des outils de leur choix, le tout dans un environnement de partage,

de responsabilité et de collaboration, un haut niveau dans la taxonomie de Bloom. Des élèves de première et deuxième année primaires, aussi jeunes, qui adoptent ce comportement réflexif, créatif et responsable est vraiment encourageant et prometteur dans l'apprentissage des élèves en immersion précoce.



Figure 8 : Travail collaboratif des élèves qui partagent leurs activités de la récréation

Chapitre 6 Réflexion finale

6.1 L'impact de cette recherche-action sur l'apprentissage des élèves

Les résultats de cette recherche-action ont montré que l'utilisation des outils numériques par les élèves lors de la prise de parole a eu un impact considérable sur la réduction de la fréquence des erreurs courantes. En effet, les données de cette recherche montrent une tendance descendante de la forme erronée et une tendance ascendante de la forme correcte. Ceci aussi bien pour les erreurs ciblées en première année que celles ciblées en deuxième année. Par ailleurs, l'utilisation des outils numériques en salle de classe par les élèves lors de cette recherche a aussi eu un impact positif sur d'autres dimensions

cognitives et sociales chez ces derniers. Graduellement, les élèves ont commencé à prendre conscience de leur apprentissage et celui de leurs pairs. Ils planifient et créent leur propre activité avec des outils de leur choix, le tout dans un environnement de partage, de responsabilité et de collaboration, un haut niveau dans la taxonomie de Bloom. Des élèves de première et deuxième année primaires, aussi jeunes, qui adoptent ce comportement réflexif, créatif et responsable est vraiment encourageant et prometteur dans l'apprentissage des élèves en immersion précoce.

Cette recherche-action a permis de mettre en évidence l'avantage de l'utilisation des outils numériques dans la réduction des erreurs récurrentes lors de la prise de parole chez les élèves suivant le programme d'immersion française. En effet, cette approche pédagogique a permis de soutenir le développement de la réflexion métacognitive, des stratégies d'autorégulation et de régulation par les pairs. Durant toute la période de la mise en action du plan de recherche, les élèves étaient très motivés d'avoir utilisé l'iPad pour enregistrer leurs différentes productions orales et de s'écouter dans le but de s'autoévaluer. Ces derniers se sont engagés dans des processus métacognitifs continus, et ceci, non seulement lors de la prise de parole, mais dans toutes les autres activités d'apprentissage. De plus, ils sont devenus très actifs dans leur apprentissage et ont joué un rôle important à titre d'acteurs participants dans le cadre de cette recherche. Graduellement, les élèves ont développé le sens de la co-construction des apprentissages, ils ont appris à collaborer entre eux, à discuter des erreurs et solutions possibles, à faire des essais, à planifier les prochaines étapes, à expliquer des procédures ou des concepts, à démontrer une pensée critique et à écouter les idées et les corrections des autres.

6.2 Impact sur mes pratiques pédagogiques

Cette recherche m'a amené à réfléchir sur mes pratiques pédagogiques face aux besoins diversifiés et actuels des élèves du 21^e siècle. J'ai toujours mis l'accent sur l'enseignement explicite, le modelage et la rétroaction constructive pour permettre à mes élèves de réussir. Certes, cette stratégie pédagogique est efficace et a son impact sur l'apprentissage des élèves, mais les besoins des élèves ont changé de nos jours, et notre façon d'enseigner et d'évaluer les élèves doit aussi changer. Cette étude m'a permis d'avoir un autre regard sur la façon d'enseigner. L'utilisation des outils numériques pour favoriser la communication orale chez les apprenants de la langue seconde a permis d'obtenir de meilleurs résultats en ce qui a trait au développement et à l'adoption de stratégies métacognitives, telles que l'autorégulation et la régulation par les pairs ainsi que l'autoévaluation. Ce changement dans le cadre de mes approches pédagogiques a eu un impact positif non seulement sur le progrès des élèves dans leurs interventions orales, mais a aussi créé un climat motivant et inclusif dans notre petite communauté d'apprentissage. Ainsi, les élèves sont plus à l'aise pour prendre la parole, tout le monde participe aux activités avec beaucoup de motivation. Les élèves avaient beaucoup de motivation pour aider les amis qui sont plus timides ou qui ont certaines difficultés. J'étais vraiment impressionnée par cette attitude positive et inclusive de mes élèves.

6.3 Étendue et piste pour les enseignants en immersion française

La correction des erreurs est toujours un défi pour les enseignants, surtout ceux qui enseignent en immersion française. Toujours pris par la charge d'enseigner les contenus du curriculum, ils finissent parfois par se lasser de corriger les erreurs fréquentes, surtout à l'oral. Ces erreurs qui perdurent alors et deviennent fossilisées dans les interventions orales

des étudiants dans les cycles supérieurs. Or, cette recherche-action démontre bien, d'après les résultats obtenus à la suite de l'utilisation des outils numériques, que les élèves s'engagent dans un processus de métacognition et d'autorégulation qui ont un impact considérable sur la réduction de ces erreurs. En effet, nous avons pu voir tout au long de cette recherche que l'utilisation de la technologie en salle de classe a porté ses fruits sur le développement métacognitif et l'autorégulation des élèves. Il serait donc judicieux de repenser à nos stratégies pédagogiques en salle de classe et de favoriser de nouvelles approches qui répondent mieux aux besoins diversifiés et en constante évolution. Les profils des élèves ont changé, et nos pratiques doivent changer. Je pense qu'il serait fructueux que les enseignants et l'administration travaillent ensemble pour favoriser l'utilisation de la technologie pour appuyer l'apprentissage des élèves. À ce jour, certaines écoles au Canada n'ont pas d'ordinateurs ni de tablettes disponibles, et certaines classes n'ont pas un tableau interactif. Je pense qu'il serait aussi important de repenser à la formation des enseignants afin de les outiller avec les compétences pédagogiques et techniques nécessaires pour mieux répondre aux besoins des élèves du 21^e siècle.

Références

- Amara, N. (2015). Errors correction in foreign language teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), p. 58-68.
- Astolfi, J. P. (2020). L'erreur, un outil pour enseigner. *ESF sciences humaines*.
- Basque, J. (1999). « L'influence du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique », *Inforoute et technologie éducative à l'aube de l'an 2000*. Acte XIIe colloque du Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative, Montréal, TELIQ, p. 8-22, <https://r-libre.teluq.ca/1449/>
Consulté le 3 juin 2021.
- Beaudry, M. C. 2017, Introduction: dispositifs didactiques et enseignement-apprentissage diversifié au service de la littératie. *Publication: Création de dispositifs didactiques et enseignement-apprentissage diversifié en littératie: vers une valorisation de la recherche-développement et de la recherche-action en éducation*, 1. Les Éditions de l'université de Sherbrooke.
- Bialystok, E. (2006). « L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce », Tremblay RE, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BialystokFRxp_rev.pdf. Consulté le 3 juin 2021.

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2011). *Les outils de la pensée : L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie.*, 6-20.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. et Larivée, S. (1990). Capacité cognitive, sentiment d'auto-efficacité et autorégulation. *European Journal of Psychology of Education*, 5(3), p. 355-364.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 21(3), 8-20.
- Côté, I. et Pellerin, M. (2017). « Parlez ! On vous écoute ! » Une recherche-action collaborative sur les pratiques de l'oral interactif en langue seconde. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin, C. Lavoie. (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 279-300). Côte Saint-Luc, Éditions Peisaj.
- Desvaux, A. (2005). L'asymptote du français avancé : les difficultés résistantes. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 138, p. 223-241.
<http://www.cairn.info/revue-ela-2005-2-page-223.htm> Consulté le 3 juin 2021.
- Deswarte, C., Baquero, F., Rincón, J. H. R. et Peñafort, C. P. (2020). Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), p. 59-76.
doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.efpf
- Deweale, J.M. (2003). Compte rendu-hommage : l'œuvre de L. Selinker. L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue, numéro 49.
<http://linx.revues.org/564>, Consulté le 22 juin 2021.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education* by John Dewey. Project Gutenberg.
- Education Manitoba (2010). La communication orale au quotidien en immersion française. <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/coq/docs/complet.pdf>. Consulté le 3 juillet 2021.
- Fairbrother, M et Whitley, J (2019). Comprendre et soutenir le développement de l'autorégulation. www.taalecole.ca. Consulté le 3 juillet 2021.
- Hacquard-Taylor, C. L'apprentissage du français langue seconde : les erreurs interlangues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau-

Brunswick. Sciences de l'Homme et Société. 2014. ffdumas-01067545f

- Hammerly, H. (1982). *Synthesis in second language teaching. Blaine, WA: Second Language Publications.*
- Han, Z-H. (2010). Fossilisation: From Simplicity to Complexity. Institutional. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 6, n° 2, <https://doi.org/10.1080/13670050308667775>
- Henderson, S., & Yeow, J. (2012, January). iPad in education: A case study of iPad adoption and use in a primary school. In *2012 45th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 78-87). IEEE.
- Kozanitis, A. (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. *Bureau d'appui pédagogique-École polytechnique de Montréal*, 1-14.
- McClanahan, B., Williams, K., Kennedy, E., & Tate, S. (2012). A breakthrough for Josh: How use of an iPad facilitated reading improvement. *TechTrends*, 56(3), 20-28.
- Met, M. (1998). Content-based Language. *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*, 110, p. 35.
- Mougeon, R. et Mougeon, F. (2003). Acquisition et enseignement du français dans les programmes d'immersion. L. Picard, A. Charlebois, R. Dagenais-Savard et Y. Scherer, *Mille images : Guide pédagogique*, p. 1-12.
- Muijs, D. et Bokhove, C. (2020). *Metacognition and Self-Regulation: Evidence Review*. Education Endowment Foundation (EEF) (United Kingdom). <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/metacognition-and-self-regulation-review/>. Consulté le 1^{er} juillet 2021.
- Narcy-Combes, M. F. (2008). Les plates-formes : une réponse aux problèmes de l'enseignement-apprentissage des langues dans le contexte universitaire?, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 27(2), p. 92-107.
- Nehaoua, L. (2010). Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Synergies Algérie*, 9, p. 83-91.
- Netten, J. (2015). Le rôle du cerveau dans l'apprentissage du français en immersion. *Journal de l'Immersion de l'ACPI*, 37(3), 22-28. smaurice.yukonschools.ca. Consulté le 3 juillet 2021.
- Sabatier, C. N. (2019). Compétence d'interaction et négociation du sens dans une activité de littératie entre pairs en immersion française en Colombie-Britannique (Canada).

Language and Literacy, 21(3), p. 1-17.

- Shanker, S. (2013). Self-regulation. *What is it and why is it important for learning*.
- Samson, L. (2015). Étude des principaux courants pédagogiques contemporains qui prévalent au Québec. Université de Sherbrooke, Collection Éducation – Essais [677], https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8739/Samson_Laurent_MED_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consulté le 1^{er} juillet 2021.
- Sánchez-Iglesias, J. J. (2003). Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines : Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, 15-49.
- Pellerin, M. (2008). La situation de l'enseignement du français par immersion précoce au Canada. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 151, p. 305-314.
<http://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-305.htm>
- Pellerin, M. (2014). Language tasks using touch screen and mobile technologies: Reconceptualizing task-based CALL for young language learners. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 40(1).
- Pellerin, M. (2017). L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle. *Éducation et francophonie*, 45(2), p. 85-106.
- Ristea, P. M. (2006). Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère. *Mémoire Master*, 2.
- Rolland, Y. (2011). La motivation pour la L2 : Un véritable défi didactique. *Journal of Education*, 6(2).[hal.univ-reunion.fr › hal-01454702](http://hal.univ-reunion.fr/hal-01454702). Consulté le 3 juillet 2021.
- Romero, M., Lille, B., & Patiño, A. (2017). Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle, Québec : Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, H. (2014). Learner autonomy based on constructivism learning theory. *International Journal of Cognitive and Language Sciences*, 8(5), p. 1552-1554.
- Watorek, M. et Wauquier-Gravelines, S. (2016). Diversité d'approches et de méthodes en acquisition des langues secondes. *Revue française de linguistique appliquée*, 21(2),

p. 5-17.

Ying, X. (2013). Approche cognitive en didactique des langues : analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation, Doctoral dissertation, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III; Université de Wuhan, Chine.

Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). Encourage self-regulated learning in the classroom.

Annexes

Annexe 1 : Fiche d'observation de l'élève lors de la prise de parole

Élève (nom)	Observation
Aisance et motivation lors de la prise de parole	
Nombre d'occurrences de l'erreur ciblée	
Nombre d'occurrences de la forme correcte	
L'élève pose-t-il des questions pour clarification sur son erreur ? (Réflexion)	
L'élève corrige-t-il son erreur après discussion avec les pairs ?	

Coopère avec les autres	
Travaille en groupe	

Annexe 2 : Transcription d'un enregistrement avec rétroaction et modelage de

l'enseignante :

Enseignante : Bonjour les amis, qui peut nous parler de sa fin de semaine ? une place où tu es allé par exemple !

Élève : sur samedi, (j'ai allé) à le parc

Enseignante : Wow, c'est vrai, il faisait beau samedi

Enseignante continue : les amis, on va écouter ce que madame a enregistré, est-ce qu'on dit : (j'ai allé) ou je suis allée

Élèves : Tous les élèves ensemble : je suis allééééé !

Enseignante : Bravo les amis

Annexe 3 : Transcription d'un enregistrement après la revue d'une vidéo :

Enseignante : Bravo, je vois que tu as pu trouver ton erreur

Élève: Yeh! can I do it again Madame?

Enseignante : oui, veux-tu essayer de faire la même chose avec un ami ?

Enseignante : oui, est-ce que ça t'a aidé le fait de revoir la vidéo pour trouver ton erreur

?

Élève: Oui beaucoup, can I choose my friend?

Enseignante : OK, tu peux choisir un ami !

Annexe 4 : Transcription d'un enregistrement de régulation par les pairs

Enseignante : bonjour les amis, est ce que quelqu'un peut partager ce que sa maman a cuisiné hier ?

Élève : (mon maman) fait la pizza

Réplique des pairs :(maaaaaaa maman!)

Élève qui reprend : ma maman fait la pizza

Enseignante : bravo les amis d'avoir aidé (élève) à dire ma maman