

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UTILITÉ D'UNE TÂCHE COLLABORATIVE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ORALE
CHEZ DES ÉLÈVES EN IMMERSION FRANÇAISE AU SECONDAIRE: PERCEPTIONS D'ENSEIGNANTS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

ANNIE PELLICANO

SEPTEMBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Pour commencer, je ne saurais dire à quel point je suis reconnaissante envers ma directrice de maîtrise Mme Philippa Bell. Dès le début de cette entreprise il y a plus de deux années, Mme Bell s'est montrée professionnelle et humaine dans ses communications qui étaient toujours empreintes d'une gentillesse et d'une jovialité m'ajoutant toujours une touche de bonheur et satisfaction du travail bien fait. Merci Philippa d'avoir été bien plus qu'une directrice formidable: tu as été une mentore infatigable. Je te remercie sincèrement de ne jamais avoir cessé de m'encourager à travers ce parcours incroyable.

Un merci tout spécial à mes lectrices Caroline Payant et Susan Ballinger pour leur contribution à mon étude. Leur rétroaction constructive et leur expertise est grandement appréciée. Mme Payant, merci d'avoir si authentiquement communiqué cette passion pour les tâches. C'était un plaisir de les retrouver au cœur de ce travail. En plus d'une nouvelle approche à découvrir, voilà un vent de fraîcheur dans ma carrière en enseignement de langues additionnelles. Merci également d'avoir tenu les séances de rédaction dont j'avais tellement besoin et envie en début de rédaction. Elles m'ont donné l'élan nécessaire pour prendre mon envol.

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la participation de mes collègues qui se sont prêtés au jeu en faisant l'essai d'une tâche collaborative de dictogloss dans leur classe et en acceptant de répondre à mes questions. Merci d'avoir été si généreux et authentiques dans votre partage de réflexions. Nos entretiens ont été des moments précieux de discussions professionnelles. Vous êtes des collègues incroyables et s'il est vrai qu'on n'est rien seul, mais qu'on est plus forts ensemble, alors on fait une équipe du tonnerre!

Je tiens également à remercier mes tendres amies Geneviève, Paula, Alexandra, Marie-Hélène et Karolyne qui ont su m'encourager avec la confiance de celles qui sont passées par les études supérieures. Vous m'avez fait croire que c'était possible. Tant est possible lorsqu'on s'y met à fond. Merci pour vos dons d'écoute, de bienveillance, de sagesse et d'idées. Ils ont été source d'inspiration.

À mes grandes amies Karine et Myriane, comment vous dire à quel point je me sens choyée de savoir que j'ai des amies qui prennent le temps de prendre de mes nouvelles et s'enquérir du progrès de mon projet. Merci d'avoir continué de penser à moi, même quand j'ai été absente. Votre amitié est douce et réconfortante.

Je ne peux pas oublier les nouvelles amies de maîtrise Johanie, Sony Mai et Audrey-Anne et toutes les autres! Je suis tellement reconnaissante de la camaraderie, des encouragements, des histoires de vie: on est toutes dans le même bateau! L'enseignement n'est pas une carrière, c'est une vocation. De se sentir et se savoir entourée et appuyée par d'autres qui vivent les mêmes défis a plus d'une fois été l'antidote à la perte de rythme, de constance et motivation. Merci pour votre soutien et vos encouragements, mais surtout merci pour votre amitié.

Un merci du fond du cœur à mes sœurs Catherine et Chantale. Merci, Catherine de nous avoir ouvert la porte chaleureusement tant pour partager de succulents repas santé que pour nous faire profiter du confort et des commodités de sa maison, surtout lorsqu'on était dans notre petit motel. Merci à toi et toute ta grande famille de nous avoir fait sentir chez nous. Merci, Chantale à toi et à tes deux hommes pour votre générosité sans borne dans les repas partagés, cuisinés ou non à la maison. Ces précieux moments de famille passés autour d'une belle et bonne table ont été grandement appréciés et m'ont amené un grand bonheur et des moments de calme. N'oublions pas que dans nos différences complémentaires réside la force qui nous unit. Je vous aime, mes sœurs.

À mes parents qui m'ont soutenue dès le début de cette longue aventure, vous avez toujours cru en moi. Vos encouragements m'ont donné force et persévérance me permettant de mener à bien cette étude. Papa, tu es le scientifique qui m'aura passé le flambeau de la soif du savoir qui mène au progrès. Maman, tu es l'énergie et la passion qui m'aura poussée à aller au bout de mes ambitions. Je vous aime tous les deux profondément.

Cristian, mi compañero de vida, mi mejor compañero de estudios, gracias mil veces. Ya sabes que no hubiera sido posible sin tu apoyo. Lo logré contigo. Te toca, te quiero, avanzamos.

DÉDICACE

À mes parents aimants, présents et dévoués.
C'est avec émotion que je vous dédie ce
mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	ix
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L’approche intégrée et la compétence orale dans les programmes d’immersion française.....	3
1.2 L’approche interactionnelle et l’enseignement basé sur les tâches.....	5
1.2.1 Les tâches collaboratives pour augmenter les occasions de production orale en classe d’immersion française	6
1.3 Les perceptions d’enseignants.tes de l’ELBT	8
1.4 Les objectifs de recherche	9
1.5 La pertinence scientifique et sociale	9
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	11
2.1 L’approche socioconstructiviste	11
2.2 L’immersion française au sein de l’approche intégrée.....	12
2.3 La performance orale	13
2.4 L’immersion française et la performance à l’oral	16
2.5 L’enseignement des langues par les tâches.....	18
2.5.1 La tâche	19
2.5.2 La tâche collaborative et l’interaction pour le développement de la compétence orale	20
2.6 Les cognitions des enseignants.tes de langues secondes.....	24
2.6.1 Les perceptions d’enseignants.tes de tâches	26
2.7 Questions de recherche.....	30
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	31
3.1 Type de recherche	31
3.2 Participants et contexte.....	31

3.3 Instruments de collecte de données et déroulement de la recherche	34
3.3.1 La tâche collaborative de dictogloss.....	34
3.3.2 Entretien semi-dirigé sur les perceptions.....	34
3.3.3 Déroulement de la recherche.....	35
3.4 Préparation des données et méthodes d'analyse	35
3.4.1 Élaboration du système de codage	36
3.5 Considérations éthiques	38
3.6 Calendrier de réalisation	38
CHAPITRE 4 RÉSULTATS	39
4.1 Expériences partagées par les enseignants.tes de l'expérimentation de la tâche collaborative de dictogloss avec leurs élèves	39
4.1.1 Appréciations et avantages	39
4.1.1.1 Appréciation générale de la tâche de dictogloss.....	40
4.1.1.2 Avantages pour le développement de la compétence orale et autres compétences langagières.....	43
4.1.1.2.1 Avantages provenant du français rehaussé et de l'usage du vocabulaire thématique.....	44
4.1.1.2.2 Avantages provenant du développement des compétences langagières.....	47
4.1.2 Difficultés rencontrées	48
4.1.2.1 Réserves quant à l'appréciation dues à des difficultés des apprenants en lien avec certaines compétences langagières	49
4.1.2.2 Réserves quant à l'appréciation dues à un manque d'engagement	51
4.1.2.3 Réserves quant à l'appréciation dues à la perception du manque de pertinence de la tâche	53
4.1.3 L'utilisation de l'anglais pendant l'activité	54
4.2 Perceptions des enseignants.tes.es à l'égard de la tâche collaborative dictogloss pour le développement de la compétence orale en classe d'immersion au secondaire	58
4.2.1 Potentiel de l'activité à faire parler la langue cible	58
4.2.1.1 Potentiel à appuyer le développement de la compétence orale	59
4.2.1.2 Potentiel à promouvoir l'usage du français.....	61
4.2.2 Potentiel de l'aspect collaboratif de la tâche à appuyer l'usage de la langue.....	63
4.2.2.1 Potentiel à aider à acquérir de l'information tout en parlant français et à aider à partager quelque chose de nouveau.....	64
4.2.2.2 Effet perçu du partage d'information, de la collaboration et la coopération sur l'usage du français	66
4.2.3 Potentiel d'amélioration de la performance académique des élèves.....	67
4.2.3.1 Potentiel pour l'amélioration des connaissances lexicales et des compétences linguistiques des élèves	69
4.2.3.1.1 Potentiel à aider à acquérir du vocabulaire	69
4.2.3.1.2 Potentiel à améliorer d'autres compétences linguistiques.....	70
4.2.4 Potentiel d'activités similaires et intérêt envers des ressources partagées ainsi que de la formation continue.....	71
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....	73
5.1 Expérimentation de la tâche de dictogloss.....	73

5.1.1	Satisfaction des participants	73
5.1.2	Difficultés engendrées par la tâche	78
5.1.3	La place de l'anglais.....	81
5.2	Perceptions des enseignants.tes quant au potentiel de la tâche pour développer la compétence orale.....	84
5.2.1	Potentiel perçu de la tâche à faire parler dans la langue cible.....	84
5.2.2	Potentiel perçu de la tâche à aider à développer des compétences connexes à la compétence orale et appuyant celle-ci	92
5.3	Potentiel d'activités similaires et intérêt envers de la formation continue	95
	CONCLUSION.....	97
	ANNEXE A Textes de Dictogloss	102
	ANNEXE B Instructions à l'intention des enseignants.tes pour mener la tâche collaborative dictogloss avec la classe.....	107
	ANNEXE C Pistes d'observation pour les participants durant la tâche de dictogloss	108
	ANNEXE D Certificat d'approbation éthique.....	109
	ANNEXE E Demande d'approbation éthique du ministère de l'Éducation de l'ouest du Canada 111	
	ANNEXE F Approbation du ministère de l'Éducation de l'ouest du Canada	112
	ANNEXE G Courriel de recrutement de participants.....	113
	ANNEXE H Formulaire de consentement pour la participation à la recherche.....	114
	ANNEXE I Questionnaire d'entretien semi-dirigé	117
	BIBLIOGRAPHIE	119

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 : Profil des participants	32
Tableau 3.2 : Contexte des participants	33
Tableau 3.3 : Expériences et perceptions du potentiel de la tâche	37
Tableau 3.4 : Calendrier de réalisation de la recherche	38
Tableau 4.1 : Principaux avantages de la tâche perçus par les enseignants.tes	44
Tableau 4.2: Principales difficultés et réserves perçues de la tâche par les enseignants.tes	49
Tableau 4.3 : Observations sur la présence de l’anglais pendant le dictogloss en comparaison avec d’autres tâches	55
Tableau 4.4 : Utilité de l’anglais pour réaliser la tâche	56
Tableau 4.5 : Potentiel de la tâche de dictogloss perçu par les enseignants.tes	59
Tableau 4.6 : Potentiel perçu de la tâche dictogloss à appuyer le français oral par les enseignants.tes ...	60
Tableau 4.7: Potentiel du travail collaboratif à appuyer l’usage de la langue	63
Tableau 4.8 : Potentiel perçu de l’activité à appuyer la performance académique par les enseignants.tes	67
Tableau 4.9 : Potentiel de la tâche perçu à appuyer les élèves	69

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ELBT	Enseignement des langues basé sur les tâches
ELST	Enseignement des langues soutenu par les tâches
FL1	Français langue première
FL2	Français langue seconde
L1	Langue première (maternelle)
L2	Langue seconde
LE	Langue étrangère
LA	Langue additionnelle
LRE	<i>Language related episodes</i> , épisodes relatifs au langage
ZPD	Zone proximale de développement

RÉSUMÉ

Les élèves d'immersion française au Canada développent des compétences écrites et orales en langue seconde supérieure à celle des élèves des programmes réguliers de langue seconde. Néanmoins, leurs productions orales et écrites témoignent de plusieurs lacunes dans leurs connaissances grammaticales, lexicales et sociolinguistiques, et ce même après des années de scolarisation. Entre autres, ils s'expriment avec un vocabulaire restreint et leur conversation est surtout scolaire. En effet, ils parlent de manière prédominante avec le présent et l'impératif sans nécessairement utiliser d'autres temps ou modes, ils emploient surtout du vocabulaire de classe et le « tu », mais non le « vous ». En d'autres mots, ces apprenants utilisent le français pour accomplir le travail relié au contenu académique de leurs classes, mais rarement pour socialiser avec leurs amis.

Ces lacunes et observations en matière de compétence orale ont été attribuées, en partie, au manque naturel d'interactions prolongées enseignant-apprenants ou apprenants-apprenants en salle de classe. En effet, la transmission de savoir scolaire se passe souvent dans un contexte magistral où l'enseignant parle aux apprenants, et non pas avec les apprenants. Toutefois, la recherche examinant les tâches démontre l'importance et l'utilité du travail collaboratif apprenant-apprenant pour le développement de la compétence langagière, y compris la compétence orale. Ce type de travail collaboratif suscitant l'interaction semble peu exploité en classe d'immersion française au Canada en dépit des appels des chercheurs et des enseignants.tes à la nécessité de favoriser le développement de la compétence orale en classe d'immersion.

Cette étude de cas a été réalisée dans le but de mieux comprendre quelles sont les expériences des enseignants.tes d'une tâche de dictogloss et quelles sont leurs perceptions quant au potentiel d'une telle tâche à appuyer le développement de la compétence orale de leurs élèves dans des salles de classe diverses du secondaire. Des entretiens semi-dirigés ont été utilisés avec des enseignants.tes ayant fait l'expérience d'une tâche de dictogloss avec leurs élèves en contexte d'immersion française au secondaire. Les résultats démontrent que les participants ont largement apprécié la tâche de dictogloss et qu'ils la perçoivent comme étant une avenue prometteuse pour appuyer le développement de la compétence orale de leurs élèves, en dépit de quelques réserves quant à son appréciation et à son potentiel. Finalement, cette étude présentera quelques pistes pour des études futures en lien avec le potentiel de la tâche entrevu par des enseignants.tes.

Mots-clés : interaction, compétence orale, ELBT, ELST, tâche collaborative, dictogloss, français langue seconde, perceptions des enseignants.tes

ABSTRACT

French immersion students in Canada develop written and oral second-language skills that are superior to those of students in regular second-language programs. Nonetheless, their oral and written productions reveal many gaps in their grammatical, lexical and sociolinguistic knowledge, even after years of schooling. Among other things, they express themselves with a limited vocabulary, and their conversation is mainly academic. Indeed, they speak predominantly in the present and imperative tenses, without necessarily using other tenses or modes; they use mostly class vocabulary and "tu" but not "vous". In other words, these learners use French to accomplish work related to the academic content of their classes, but rarely to socialize with friends.

These gaps and observations in oral proficiency have been attributed, in part, to the natural lack of prolonged teacher-learner or learner-learner interactions in the classroom. Indeed, the transmission of academic knowledge often takes place in a lectured context where the teacher talks to learners, not with them. However, research examining tasks demonstrates the importance and usefulness of learner-learner collaborative work for the development of language competence, including oral proficiency. This type of collaborative, interactive work seems to be little used in French immersion classrooms in Canada, despite calls from researchers and teachers alike to encourage the development of oral proficiency in immersion classrooms.

This case study was conducted to better understand teachers' experiences with a dictogloss task and their perceptions of the potential of such a task to support the development of their students' oral proficiency in diverse secondary classrooms. Semi-structured interviews were used with teachers who had experienced a dictogloss task with their students in a secondary French immersion context. The results show that the participants widely appreciated the dictogloss task and perceived it as a promising avenue for supporting the development of their students' oral proficiency, despite some reservations about its appreciation and potential. Finally, this study will present some avenues for future studies in relation to the potential of the task as perceived by teachers.

Keywords: interaction, oral proficiency, TBLT, TSLT, collaborative task, dictogloss, French as a second language, teacher perceptions

INTRODUCTION

Les cours de français langue seconde (désormais L2), que ce soit dans les programmes d'immersion française ou français langue seconde (FL2), sont présents partout au Canada, et ce, à tous les niveaux scolaires. Si les programmes d'immersion française ont fait leur apparition il y a plus de 50 ans déjà (Swain et Lapkin, 2005), l'enseignement des L2 a vu plusieurs approches défilier au fil des études menées au sein de la science de la didactique des langues. Dans les approches intégrées, qui reçoivent beaucoup d'attention et sont les fondements des programmes d'immersion française au pays, nous nous intéressons principalement à l'intégration de la langue aux contenus disciplinaires (Lyster, 2017). Le développement de la langue académique est d'ailleurs crucial (Garbati et Mady, 2015). En effet, si les enseignants.tes¹ se trouvent à devoir à la fois mettre l'accent sur la langue en plus d'enseigner des contenus prescrits par le curriculum, force est de se demander quelles pratiques choisir pour maximiser l'emploi de la langue par les élèves afin qu'ils puissent améliorer leur compétence orale et ainsi se sentir confiants dans leurs interactions. L'approche de l'enseignement des langues secondes basé sur les tâches (désormais ELBT) mise sur les tâches comme moyens d'apprentissage de la langue par les interactions (Kim, 2015). Cette approche offre des avenues intéressantes quant au développement de la compétence orale du français, dans un milieu majoritairement anglophone, que ce soit en salle de classe de français ou d'autres sujets. Récemment, de plus en plus d'études ont démontré que l'interaction dans les tâches en contexte de classe mène à l'apprentissage de la langue (Kim, 2015). Les tâches ainsi que l'approche par les tâches suscitent un intérêt grandissant depuis les trois dernières décennies puisque les tâches offrent des situations d'utilisation menant à l'acquisition de la langue seconde (Kim, 2015). Or cette approche de l'ELBT n'est pas, à notre connaissance, encore très connue ni très étudiée en salles de classes d'écoles secondaires d'immersion française. La présente recherche s'intéressera donc particulièrement aux perceptions d'enseignants.tes du

¹ Il est à noter que, mis à part la désignation des enseignants et enseignantes, la forme masculine sera privilégiée afin de représenter le genre neutre et, ainsi, d'alléger le texte.

potentiel d'une tâche collaborative pour le développement de la compétence orale de leurs élèves.

Dans cette recherche, nous présentons cinq chapitres. Le premier chapitre traite de la problématique comportant le sujet d'étude, ses principaux enjeux, la pertinence de réaliser cette étude en plus des objectifs de recherche. Le deuxième chapitre comprend le cadre théorique sur lequel est fondée cette recherche et présente des études empiriques et des écrits scientifiques portant sur le sujet. Les concepts importants y sont définis et les études ayant pour objet les mêmes composantes y sont discutées. Entre autres concepts, la tâche collaborative, l'enseignement des langues basé sur les tâches, la compétence orale, l'interaction, l'approche socioconstructiviste ainsi que les cognitions et les perceptions des enseignants. Les tâches collaboratives sont examinées dans ce chapitre. Le troisième chapitre présente la démarche méthodologique de l'étude, dont le contexte et les participants, la collecte de données et le type d'analyse réalisée, pour finir avec les considérations éthiques et le déroulement. Le quatrième chapitre présente les résultats et s'ensuit le cinquième et dernier chapitre avec la discussion. En guise de conclusion, les principaux éléments de cette recherche seront réitérés pour terminer avec les implications pédagogiques ainsi que les pistes de recherche et les limites possibles de notre étude.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre traitera d'abord des forces et des faiblesses de l'approche intégrée en contexte d'immersion française où nous présenterons les enjeux liés à la compétence orale de l'immersion française (1.1). Puis nous aborderons l'approche interactionnelle et l'enseignement des langues par les tâches, approche reconnue pour ses apports en ce qui a trait à la compétence orale grâce à la recherche (1.2). Nous poursuivrons avec les tâches collaboratives comme solutions aux défis auxquels font face les apprenants du français en immersion française encore une fois peu connues dans les milieux scolaires (1.2.1). Cela nous mènera à nous questionner sur les perceptions des enseignants.tes de tâches collaboratives ancrées dans l'enseignement des langues basé sur les tâches et qui montrent des effets sur la compétence orale pouvant offrir des pistes de solutions prometteuses quant à cette compétence (1.3). Nous terminerons avec les objectifs principaux de la recherche (1.4) qui permettront de mieux saisir la perspective scientifique et sociale de celle-ci (1.5).

1.1 L'approche intégrée et la compétence orale dans les programmes d'immersion française

Les programmes d'immersion française dans les écoles primaires et secondaires au Canada sont basés sur l'approche intégrée qui a pour objectif de combiner les contenus disciplinaires avec l'enseignement de la langue pour appuyer l'apprentissage de la langue seconde à travers les matières (Lyster, 2017). Cependant, bien que les programmes d'immersion présentent plusieurs forces, ils montrent également des faiblesses qui touchent, entre autres, la compétence orale (Lyster, 2016). En effet, si les élèves d'immersion réussissent à organiser leur communication afin qu'elle soit continue et logique d'une manière semblable à celle des francophones du même âge (Lyster, 2016), ils font montre d'un style de langage limité aux thèmes relatifs à l'école contrastant avec le français vernaculaire (Tarone et Swain, 1995). De plus, les élèves auraient tendance à ne prononcer que des énoncés courts dotés d'une syntaxe simple (Swain, 1993), ils ne maîtriseraient pas les marques de politesse de manière spontanée comme le vouvoiement (Lyster, 1994), et n'auraient pas non plus recours aux expressions à usage courant pour les interactions informelles

avec les pairs (Lyster, 2016 ; Mougeon *et al.*, 2004 ; Tarone et Swain, 1995). De surcroit, même après plusieurs années en immersion française et beaucoup d'exposition à la langue, les élèves font de nombreuses erreurs grammaticales et syntactiques (Swain, 2000) qui semblent en décalage en comparaison avec leur capacité à communiquer et leur niveau de confiance (Lyster, 2016). Et pour cause, cela pourrait être en partie expliqué par le manque d'occasions de production langagière à l'oral ou à l'écrit dans les classes où les élèves sont appelés, la plupart du temps, à se faire transmettre les connaissances et les savoirs plutôt que de les partager eux-mêmes (Lyster, 2016). En effet, les enseignants.tes de l'approche intégrée donneraient beaucoup d'input compréhensible centré sur le contenu et surtout sur le vocabulaire ce qui, par le fait même, laisserait peu de place à l'interaction et à la production (Lyster, 2017). Quoi qu'il en soit, les élèves des programmes d'immersion française sont plus performants que les élèves des programmes de base en français (Lyster, 2016) malgré les lacunes dans leurs compétences langagières notamment en ce qui a trait à l'oral (Swain, 1993).

Parallèlement, si plus de temps d'instruction dans certaines versions des programmes d'immersion semble avoir un effet sur la confiance des apprenants à parler la langue (Ballinger, 2017) et si l'exposition à la langue peut mener à une acquisition du vocabulaire et de l'orthographe (Krashen, 1989), l'hypothèse de l'output de Swain (1993), maintenant intégrée aux approches interactionnelles (Behney & Gass, 2021) propose plutôt qu'un genre particulier d'activités collaboratives menant à des discussions à propos de la langue serait utile pour son apprentissage. En effet, plusieurs études portant sur le développement de la compétence orale des apprenants de L2 pourraient offrir des pistes pédagogiques intéressantes permettant plus de pratique à l'oral par l'interaction et remédiant par le fait même aux lacunes rapportées plus haut. Cependant, la visée pédagogique principale en salle de classe de l'approche intégrée semble être d'enseigner le contenu dans la langue cible et non la langue elle-même (Tan, 2011). L'immersion française n'échappe pas à cette réalité et se retrouve elle aussi aux prises avec le même enjeu d'intégration de la langue et du contenu. Ceci serait affecté par des facteurs tels que la formation et les stratégies d'enseignement d'une langue additionnelle (désormais LA) des enseignants.tes (Lyster et Tedick, 2014). Il y aurait donc un potentiel considérable d'amélioration des compétences linguistiques puisqu'il semble que les enseignants.tes pourraient faire des choix

pédagogiques appuyés par la recherche. Les apprenants de l'immersion française pourraient spécifiquement améliorer leurs compétences de production par l'entremise des tâches pédagogiques leur donnant plus d'occasions de pratiquer tant à l'oral qu'à l'écrit.

1.2 L'approche interactionnelle et l'enseignement basé sur les tâches

L'approche interactionnelle, mettant l'accent sur la communication et les interactions, a porté les regards vers l'enseignement basé sur les tâches (Behney et Gass, 2021). Or, pour comprendre le rôle joué par l'ELBT, il faut d'abord définir la tâche. Selon Ellis (2000), une tâche est d'abord un plan de travail qui implique un input, ou de l'information devant être comprise et utilisée par les apprenants, en plus de comporter des instructions quant au but à réaliser. Par ailleurs, certaines tâches demandent plus d'interactions qui pourraient contribuer à l'acquisition de la L2. Notamment, des tâches: 1. inconnues des apprenants et avec un but de réalisation demandant un échange d'information entre les partenaires; 2. impliquant un aspect humain ou éthique en plus de demander un compte-rendu détaillé; 3. ne comportant pas de contexte pouvant appuyer la communication (Ellis, 2000); 4. faisant en sorte que les apprenants doivent utiliser leurs propres ressources linguistiques pour réaliser la tâche (Ellis et Shintani, 2014). Les tâches joueraient ainsi un rôle dans l'apprentissage des langues misant sur l'interaction dans les contextes de classe (Kim, 2015) et, par conséquent, l'ELBT appuierait l'acquisition des langues secondes par le biais de sa nature ancrée dans l'interaction et le dialogue authentiques en plus de son usage de contextes basés sur le sens (Behney et Gass, 2021). Pour preuve, lors d'une étude portant sur l'écriture collaborative, les résultats ont montré que, par le biais de leurs échanges, les groupes ont pu résoudre leurs problèmes linguistiques plus souvent que les dyades et les individus travaillant seuls puisqu'il y avait plus d'apprenants au sein d'un même groupe partageant leurs connaissances linguistiques et permettant de régler les problèmes rencontrés (Fernández Dobao, 2012). Cela confirme qu'apprendre par le biais d'interactions dans les tâches de communication est positif pour l'apprentissage de la langue (Long, 2017).

Il semblerait que l'ELBT offre plusieurs avenues menant au développement et à l'acquisition d'une LA. Plus spécifiquement, les recherches sur les tâches collaboratives permettront de mieux saisir

comment les compétences linguistiques et, en particulier, la compétence orale pourraient être mieux appuyées en salle de classe des programmes d'immersion française.

1.2.1 Les tâches collaboratives pour augmenter les occasions de production orale en classe d'immersion française

Les tâches dites collaboratives sont accomplies par les apprenants ensemble, c'est-à-dire que les apprenants doivent travailler de concert à la tâche sans toutefois la diviser en parties à compléter seuls (Brooks et Swain, 2011). Ainsi, ils accomplissent chaque partie de la tâche conjointement, l'un avec l'autre. Lors de telles tâches, les apprenants doivent essentiellement dialoguer pour faire avancer la tâche. Ce type de tâche, menant à une production écrite par exemple, ferait partie d'une approche qui appuie le développement langagier des apprenants (Wigglesworth et Storch, 2012) et s'inscrit dans la théorie socioculturelle (Vygotsky, 1978). Les tâches collaboratives pourraient d'ailleurs promouvoir l'apprentissage puisque, selon l'hypothèse de l'output où il est question de production écrite ou orale, un genre particulier d'activité collaborative appuierait l'apprentissage de la L2 (Swain, 1993). En effet, lorsque confronté à un problème, il est possible qu'un des apprenants se parle à soi-même ou fasse appel à son partenaire pour tenter de résoudre le problème en question, processus également nommé *languageing* (Swain et Watanabe, 2012). Plus précisément, Swain et Watanabe (2012), distinguent deux types de *languageing* : le premier où une personne interagit avec elle-même et le second où quelqu'un s'adresse à une autre personne dans une communication personnelle ou un dialogue collaboratif, sorte de dimension interpersonnelle du *languageing* (Ammar et Hassan, 2017). Le dialogue collaboratif pourrait être à propos de n'importe quel sujet scolaire et permettrait aux interlocuteurs de raffiner leurs connaissances linguistiques (Swain et Watanabe, 2012). Ce phénomène recoupe encore une fois l'hypothèse de l'output de Swain (1993). Par ailleurs, à travers ces dialogues collaboratifs, sans toutefois rencontrer de problème, les apprenants pourraient se retrouver à discuter de la langue qu'ils produisent, à se questionner à son sujet ou encore à se corriger, reproduisant ainsi des épisodes relatifs au langage (désormais ERL) (Ammar et Hassan, 2017 ; Fernández Dobao, 2014 ; Swain et Lapkin, 2000) soit des négociations venant d'un intérêt pour la précision linguistique (Loewen et Sato, 2018). La recherche a d'ailleurs déjà démontré le potentiel du dialogue collaboratif quant à l'apprentissage de la langue pour tous les apprenants, peu

importe leurs niveaux de compétence (Ammar et Hassan, 2018) puisque certaines tâches peuvent autant convenir aux débutants qu'aux plus avancés (Swain et Lapkin, 2000). Or donc, lorsque le travail collaboratif se réalise entre élèves, il y a occurrence de dialogues collaboratifs (Fernández Dobao, 2012, 2014 ; Quoc et Van, 2023 ; Villarreal et Gil-Sarratea, 2020). Prenons en exemple des dialogues collaboratifs que pourraient occasionner des tâches collaboratives telles que la dictée zéro-faute (Ammar et Hassan, 2018) ou encore des tâches de dictogloss ou de jigsaw (Swain et Lapkin, 2000) qui impliquent toutes l'écriture d'un texte. Si, selon Swain et Watanabe (2012), le but des résolutions de problèmes (*languaging*) rencontrés en cours de telles tâches est de les mener à bien tout en utilisant la langue cible, ces types de tâches auraient donc le potentiel d'augmenter les occurrences d'interactions entre élèves dans la LA enseignée. Pourtant, alors que ces dialogues collaboratifs permettent d'avancer dans la tâche, ils se déroulent souvent en langue première (ou maternelle) (désormais L1), c'est-à-dire en anglais, en contexte d'immersion française au Canada (Swain et Lapkin, 2000), en approche intégrée (García Mayo et Hidalgo, 2017 ; Pavón Vázquez et Ramos Ordóñez, 2019) et en contexte de L2 ou LA (DiCamilla et Antón, 2012 ; Lindberg *et al.*, 2022 ; Payant et Maatouk, 2022).

Toutefois, il pourrait y avoir un apport moins fréquent de participation des élèves dans la langue cible si les interactions sont menées par l'enseignant qui intervient et non par les apprenants entre eux comme rapporté par Long (2017). En effet, si les apprenants n'ont pas la chance de parler suffisamment dans ce type d'interaction, il n'est pas sans surprise qu'ils éprouvent des difficultés à apprendre à parler la LA (Long, 2017). D'ailleurs, dans leurs interactions, des apprenants font parfois appel à leur L1 lorsque, devant un problème avec la L2, ils tentent de le régler dans un dialogue collaboratif (Swain et Watanabe, 2012). Ils réussissent néanmoins à régler un plus grand nombre de problèmes linguistiques en petits groupes que lorsqu'ils sont en dyades (Fernández Dobao, 2014) et cela malgré la possibilité de surutilisation de la L1 et l'exposition aux erreurs d'interlangue dans ces instances (Ellis et Shintani, 2014). Parallèlement à ces constats, Kim (2015) rapporte une hausse d'études montrant que l'interaction dans les tâches mènerait à l'apprentissage de la langue, où la tâche en soi ferait en sorte que les interactions contiendraient de la rétroaction corrective et de la négociation du sens (Kim, 2015). Encore faut-il mentionner que ces discussions seraient des manifestations qui relèvent de la complexité de la tâche

collaborative (Kim et Taguchi, 2016). Il semble ainsi évident que les choix conscientisés des tâches relèvent de décisions prises par des enseignants.tes déjà au fait de pratiques pédagogiques sensibles aux méthodologies et approches efficaces pour l'enseignement de LA. Or, peu d'études contribuent actuellement à faire connaître le potentiel des tâches à appuyer le développement de la compétence orale pour des élèves au secondaire et en contexte d'immersion française au Canada.

Outre la saillance des interactions entre apprenants lors de telles tâches collaboratives, les études se sont également penchées sur les perceptions des enseignants.tes. dans une plus large perspective, c'est-à-dire celle de l'ELBT, afin de mettre en lumière ce qu'ils pensent du potentiel de cette approche pour le développement de la compétence orale.

1.3 Les perceptions d'enseignants.tes de l'ELBT

Plusieurs enseignants.tes des approches intégrées se trouvent à être formés pour enseigner un contenu disciplinaire et, alors que l'enseignement se fait dans la langue cible, ces enseignants.tes n'ont reçu aucune formation didactique en langue seconde (Tan, 2011). Les croyances de ces enseignants.tes deviennent donc les principes directeurs quant à l'enseignement de la langue (Tan, 2011). Plusieurs recherches ont été effectuées sur les croyances des enseignants.tes de langues secondes, englobant les connaissances et opinions, dans lesquelles sont ancrés leurs choix pédagogiques (Borg, 2003). De même, plusieurs études portant sur les perceptions globales des enseignants.tes de langue seconde de l'ELBT montrent des opinions favorables de cette approche (Douglas et Kim, 2015 ; Lin et Wu, 2012 ; Liu *et coll.*, 2021). Pourtant, à notre connaissance, peu de recherches sur les perceptions des enseignants.tes de différentes pratiques pédagogiques pour l'enseignement ou l'apprentissage de la langue, telles les tâches collaboratives, ont été effectuées dans les contextes de l'approche intégrée ou, plus spécifiquement, de l'immersion française.

Finalement, si nous n'avons pas trouvé d'étude mettant en lumière les cognitions ou perceptions d'enseignants.tes de tâches collaboratives en contexte d'immersion française, ceci souligne également le fait que ces tâches sont encore méconnues des enseignants.tes en contexte

d'enseignement du français L2 auprès de jeunes apprenants. Toutefois, si les tâches collaboratives montrent des effets sur le développement des compétences linguistiques des apprenants d'une LA (Ammar et Hassan, 2017 ; Azkarai et García Mayo, 2017 ; Brooks et Swain, 2011 ; Fernández Dobao, 2012 ; Kim, 2015 ; Kim et Taguchi, 2016 ; Swain et Lapkin, 1998 ; Swain et Watanabe, 2012), il appert que l'expérience de ces tâches stressant l'interaction pourrait rendre favorable les perceptions d'enseignants.tes de l'immersion française envers le potentiel de ces tâches à améliorer la compétence orale de leurs élèves, même lorsqu'elles ne visent pas nécessairement à travailler celle-ci. Malgré une grande diversité de tâches disponibles, tout comme pour les études sur les perceptions de tâches collaboratives, il n'existe que très peu ou pas de recherches dans le champ de l'ELBT au Canada à notre connaissance qui pourraient donner des pistes quant au potentiel de cette approche à appuyer le développement de la compétence orale de jeunes apprenants en contexte d'immersion française et cela en dépit de l'intérêt qui est porté à cette approche.

1.4 Les objectifs de recherche

Cette étude a pour but de recueillir les perceptions des enseignants.tes quant à l'utilité d'une tâche collaborative pour le développement de la compétence orale dans la L2 en contexte d'immersion française au secondaire. Deux objectifs sont visés dans la présente recherche.

Nous voulons connaître les expériences des enseignants.tes lors de la réalisation d'une tâche collaborative avec leurs élèves et nous voulons comprendre leurs perceptions quant à l'utilité et l'utilisation d'une telle tâche pour le développement de la compétence orale en classe d'immersion française au secondaire. La tâche collaborative sélectionnée est choisie pour sa simplicité de réalisation permettant une certaine uniformité dans les contextes de classes diverses avec différents enseignants.tes pour chacune.

1.5 La pertinence scientifique et sociale

Selon Lyster (2017), il y a un assentiment clair que les apprenants des programmes d'immersion française pourront améliorer leurs compétences linguistiques par le biais de meilleures stratégies d'enseignement amenées en classe par leurs enseignants.tes. Parallèlement, il a été démontré

que l'ELBT aiderait l'aisance en interaction orale (Albino, 2017). Pourtant, les études sur l'ELBT en LA sont souvent menées auprès d'apprenants universitaires et il est plus rare d'en trouver qui porte principalement sur les perceptions des enseignants.tes du potentiel de l'approche en soi. Il est donc important de recueillir plus de données à propos des expériences d'enseignants.tes de tâches collaboratives avec de plus jeunes apprenants de langue seconde et plus particulièrement des perceptions des enseignants.tes en ce qui a trait au potentiel perçu de telles tâches. Ces données seraient également utiles afin de faire connaître et adopter l'ELBT par les enseignants.tes et enseignantes des écoles secondaires, notamment dans notre contexte canadien de programmes d'immersion française.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans le présent chapitre, nous définirons les concepts qui sont à la base de cette recherche. Nous commencerons par les assises de cette étude situées dans l'approche socioconstructiviste (2.1). Nous nous pencherons ensuite sur les études et les écrits les plus pertinents au sujet de l'immersion française au Canada afin d'avoir une vision claire des variantes du programme des apprenants (2.2). Puis nous aborderons la compétence orale pour clairement définir ce concept (2.3) ce qui permettra de bien comprendre les enjeux de l'immersion française quant à la performance orale des apprenants (2.4). Nous poursuivrons avec l'approche de l'enseignement des langues par les tâches (2.5), puis nous définirons la tâche au sein de l'approche par les tâches (2.5.1) et nous enchaînerons avec les tâches collaboratives qui favorisent l'interaction (2.5.2). Finalement, nous porterons notre regard sur les cognitions des enseignants.tes (2.6) pour finir avec les perceptions de ceux-ci de tâches collaboratives (2.6.1). Pour conclure ce chapitre, nous présenterons nos questions de recherche qui guident cette étude (2.7).

2.1 L'approche socioconstructiviste

Dans le cadre de cette étude, il convient d'abord d'établir les bases de l'approche socioconstructiviste de Vygotsky (1978) puisqu'elle comprend les approches que nous définirons plus loin. Ainsi, la théorie de Vygotsky (1978) définit la zone proximale de développement (désormais ZPD) comme étant l'étape de développement dans laquelle se trouve un enfant par l'entremise d'interactions avec son environnement, soit les adultes et experts qui l'entourent. Il importe de spécifier qu'il s'agit d'interactions concernant des problèmes que l'enfant ne peut régler par lui-même, mais avec l'aide d'une personne plus compétente que lui. L'apprentissage, précisons-le donc, ne se fait pas par l'interaction, mais bien dans celle-ci (Ellis, 2000). À cet égard, l'approche interactionnelle centralise l'importance de l'interaction qui inclut de l'input, une rétroaction et de l'output dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (Behney et Gass, 2021). Pour appuyer ce type d'interaction, Ellis et Shintani (2014) proposent des éléments importants servant à créer un climat de salle de classe dans lequel l'acquisition pourrait avoir lieu,

notamment en proposant des situations où les apprenants devront avoir recours à la langue cible. En effet, selon des principes pour l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes, les occasions d'interaction et d'exposition à un input dans la L2 seraient primordiales pour le développement des compétences langagières (Ellis et Shintani, 2014 ; Long, 2017). Et pour cause, selon Long (2017) lors de ces interactions, qu'un apprenant entende une confirmation que son énoncé (output) est compris, qu'on lui fasse une demande de clarification ou de vérification de compréhension, la réplique ou la réponse immédiate sera souvent une variation ou modification de son propre output. Cet output sera par conséquent compréhensible et l'apprenant pourra apprendre de celui-ci (Long, 2017). Se retrouvant aussi dans sa ZPD par le fait même, l'apprenant verra ainsi progresser ses compétences langagières. Ces bases étant maintenant établies, nous pouvons nous enquérir de ce qui en est des forces et défis des programmes d'immersion française, inscrits dans l'approche socioconstructiviste.

2.2 L'immersion française au sein de l'approche intégrée

L'approche intégrée a pour visée d'allier l'enseignement de la langue et celui des contenus disciplinaires (Lyster, 2016). Les débuts de cette approche ont pris racine dans des écoles primaires anglophones dans la province francophone du Québec dans les années 70. Même si cette approche est maintenant implantée de façons différentes ailleurs dans le monde, au Canada, cette approche est largement connue comme étant l'immersion française (Lyster, 2016) parmi les programmes d'éducation bilingue existants au pays. Actuellement, dans certaines régions de l'Ouest et du Nord canadien où l'anglais est la langue principale d'enseignement, différentes versions de programmes d'immersion co-existent. Parmi ces programmes, nous retrouvons notamment le programme d'immersion précoce, où les élèves débutent en français dès la maternelle ou la 1^{re} année, et celui d'immersion tardive, où les élèves entament leur parcours scolaire en français en 6^e année ou parfois en 7^e année (Administration of Government of British Columbia, 2024; Alberta, s. d. ; Gouvernement du Manitoba, s. d. ; Gouvernement du Yukon, 2024). Dans les deux cas, tous les cours se donnent d'abord en français et l'anglais est progressivement intégré à partir de la deuxième année du programme. Les élèves peuvent ensuite poursuivre leurs études en immersion française au secondaire de la 8^e à la 12^e année. En

2022, ils étaient 477 480 élèves au pays à faire leur cheminement académique en FL2 à travers ces programmes (Statistique Canada, s. d.— b) sur les quelque 5 millions d'élèves canadiens du primaire et du secondaire (Statistique Canada, s. d.— a). Les élèves de l'immersion française réussissent aussi bien ou mieux académiquement que les élèves du programme anglais régulier tout en développant leurs compétences dans leur L1 (Lyster, 2017). Ces mêmes élèves ont également de meilleurs résultats en français L2 que les élèves dans les cours réguliers de FL2 (Lyster, 2017) en plus d'avoir une confiance plus élevée en français que les élèves des programmes réguliers de FL2 (Lyster, 2016). De surcroît, les élèves d'immersion française ont une capacité à organiser leurs discours de manière claire et structurée comparable à celle des francophones de leur âge (Lyster, 2016). En revanche, si les élèves d'immersion française semblent avoir un certain succès à apprendre le français, ils communiquent aussi leur message en utilisant des gestes, des mots passe-partout et de l'anglais et continuent de présenter des lacunes dans leurs compétences lexicale et sociolinguistique (Lyster, 2016). Il y a lieu de se pencher sur ce qui définit la compétence orale et qui permet de faire ces observations.

2.3 La performance orale

Même si elle fait face à quelques critiques, la mesure de la compétence orale est généralement opérationnalisée par un regard sur les trois dimensions de la complexité, de la précision et de l'aisance (Lambert et Kormos, 2014). L'aisance est souvent évoquée dans le domaine des langues secondes et tout autre contexte comme étant la vitesse ou la performance fluide (Chambers, 1997). Plus précisément, l'aisance fait généralement référence à la production de discours d'une certaine longueur et avec un nombre de pauses, hésitations et reformulations limitées (Chambers, 1997 ; Michel, 2017) faites au cours d'un énoncé. Pour comprendre où est situé cet aspect de la compétence orale, il convient de présenter les deux autres composantes complétant la triade : la complexité tient de l'élaboration et la diversité du message alors que la précision renvoie à l'absence d'erreurs linguistiques (Michel, 2017). Plusieurs recherches empiriques se sont intéressées à la question de l'aisance comme principal indicateur de la compétence orale et comment l'améliorer. En effet, dans son étude avec de jeunes adolescents apprenant l'anglais langue étrangère (dorénavant LE), Albino (2017) rapporte que, dans une approche par les tâches,

les apprenants ont réussi à améliorer leur aisance en accélérant leur vitesse de discours (débit). Cela signifie donc qu'ils ont fait moins de pauses en parlant pendant la réalisation de la tâche, après l'intervention. En effet, le design de la tâche en soi peut aider à améliorer l'aisance des apprenants et cela a été démontré à plusieurs reprises de manière empirique (Ahmadian, 2011 ; Ahmadian et Tavakoli, 2011 ; Ellis et al., 2019 ; Lambert et al., 2017, 2021).

Si l'enseignement d'une LA vise le développement des compétences linguistiques des apprenants, ceux-ci ont souvent recours à leur L1 dans leurs échanges, et ce à des fins diverses (Antón et DiCamilla, 1998 ; DiCamilla et Antón, 2012 ; García Mayo et Hidalgo, 2017 ; Lindberg *et al.*, 2022 ; Pavón Vázquez et Ramos Ordóñez, 2019 ; Payant et Maatouk, 2022). DiCamilla et Antón (2012) sont d'avis que pour mieux comprendre le rôle de la langue première dans ces discussions, il convient de se pencher sur les fonctions de la L1. Déjà dans une étude antérieure avec des apprenants débutants d'espagnol L2 s'exprimant en anglais, Antón et DiCamilla (1998) ont établi que l'usage de la L1 est utile à l'apprentissage de la L2 puisqu'elle permet aux apprenants de s'entretenir dans des dialogues collaboratifs efficaces dans la réalisation de tâches basées sur le sens. En effet, la L1 appuie trois aspects de la tâche: l'entraide à l'aspect cognitif, l'aspect social et l'aspect de discours privé. Plus de 10 ans plus tard, DiCamilla et Antón (2012) relèvent cette fois quatre macro-fonctions à l'usage de la L1 soit l'appui au contenu, l'appui avec la langue, l'appui dans la réalisation de la tâche et l'appui dans les relations interpersonnelles. Fait intéressant, dans leur étude comparant les différents usages de la L1 d'apprenants adultes débutants et avancés de l'espagnol L2, les chercheurs ont reconnu que la nature des échanges interpersonnels et de gestion de tâches fait en sorte que ces échanges peuvent avoir lieu sans que les apprenants aient recours à la langue cible (DiCamilla et Antón, 2012). Et bien que les interactions entre apprenants avancés soient plus souvent dans la L2 pour toutes les fonctions, il semble que les échanges dans la L2 sont effectivement plus nombreux dans les aspects d'appui avec la langue et au contenu que dans les autres aspects et ce tant chez les débutants que chez les avancés. Si ces dialogues collaboratifs dans la L1 sont donc efficaces dans la réalisation de tâches chez des apprenants adultes d'une langue seconde, qu'en est-il chez les apprenants plus jeunes dans un contexte d'approche intégrée?

Dans une étude sur les usages de la L1 en contexte d'approche intégrée dans un programme bilingue en salle de classe primaire, Pavón Vázquez et Ramos Ordóñez (2019) rappellent que le recours à la L1, ici l'espagnol, pour les apprenants débutants en L2, ici l'anglais, peut être un avantage. Le duo de chercheurs rapporte qu'effectivement le bon usage de la L1 peut appuyer l'usage correct de la langue en plus d'aider à comprendre le contenu. Or dans ce contexte d'enseignement bilingue en Espagne où les enseignants.tes. interagissent tour à tour en L1 et en L2 avec leurs élèves, les élèves ont recours fréquemment à la L1 de manière intuitive et le manque de compétences en L2 semble être une forte raison derrière cette surutilisation. Par ailleurs, si cet usage de la L1 ne semble pas affecter l'apprentissage du contenu, il réduirait le temps passé à utiliser la L2. Ce manque de compétences linguistiques dans la langue seconde mène à des situations telles que l'abandon dans la communication d'un message, et ce même dans la L1 suggérant que les jeunes apprenants éprouvent également des difficultés à exprimer leurs idées dans leur langue maternelle. En effet, cet abandon de communication en L2 est répertorié dans une classification des usages de la L1 pour ces jeunes apprenants qui fait état de 14 stratégies spécifiques allant de la demande de confirmation, la demande d'aide à un enseignant ou à un pair et les demandes personnelles en passant par la traduction, la répétition, les instructions directes à des pairs et à l'expression d'émotions (Pavón Vázquez et Ramos Ordóñez, 2019). Dans une autre étude menée sur une période de deux ans comparant cette fois de jeunes apprenants espagnols de l'anglais L2 en contexte de langue seconde et de l'approche intégrée, García Mayo et Hidalgo (2017) ont tenté de déterminer comment les usages et les fonctions de la L1 évoluent. Dans le cadre de cette étude, on ne fait référence qu'à trois seules fonctions pour la L1 soit le vocabulaire, le discours métacognitif pour appuyer la réalisation de la tâche et les organisateurs textuels. Le vocabulaire a principalement été la fonction à laquelle les élèves des deux groupes ont eu recours. De manière à aider leur compréhension des mots et du lexique dans leurs classes, les élèves du programme de langue seconde auraient utilisé leur L1 à cette fin plus souvent que ceux de l'approche intégrée (García Mayo et Hidalgo, 2017).

Dans le but d'en apprendre plus sur l'usage des langues premières et autres langues du répertoire linguistique élargi d'apprenants plurilingues, Payant et Maatouk (2022) ont cherché à savoir comment ceux-ci utilisaient leurs ressources durant une tâche collaborative d'écriture. Dans cette

étude de cas basée au Québec, les six apprenants universitaires intermédiaires avancés du français LA ont réalisé deux tâches à des moments différents également, en dyades et avec un apprenant de même langue maternelle. Si la L1 a plus souvent été utilisée que l'anglais L2 par les apprenants, les usages répertoriés sont entre autres la génération des idées, la discussion liée au lexique, les demandes de clarifications ou vérification de la compréhension, de la correction d'erreurs en plus de gérer la progression de la tâche. Les chercheuses rapportent que les apprenants ont surtout eu recours à leur L1 et langue cible, la L2 ayant moins souvent été utilisée pendant les échanges entre apprenants. Dans une étude similaire de Lindberg *et al.* (2022) comparant les usages de l'anglais L1 et l'anglais L2 dans un contexte d'apprentissage du français LA à Montréal, l'usage de l'anglais des apprenants universitaires a été dominant pour les deux groupes dans les échanges à propos de la gestion de tâche, des échanges interpersonnels et de la grammaire. L'analyse des auteurs de l'étude a par ailleurs pu détailler la part de l'utilisation de l'anglais et de la langue cible dans les tours de parole de leurs échanges. En effet, une plus forte domination de l'anglais a été relevée parmi les échanges touchant les fonctions de gestion de tâche et d'échanges interpersonnels (Lindberg *et al.*, 2022).

Si ces dernières études ont eu lieu en contexte d'apprentissage du français LA en contexte universitaire, il serait pertinent d'en savoir plus sur la compétence orale des élèves des programmes d'immersion française au secondaire et ce tant pour l'aisance que la complexité et la précision dans leurs échanges avec leurs pairs.

2.4 L'immersion française et la performance à l'oral

Malgré leur aise à communiquer en français, les élèves de l'immersion française rencontrent certains défis et semblent atteindre quelques limites dans le développement de leur compétence orale pendant leur parcours scolaire. En effet, Lyster (2016) fait état de cela et il rapporte que ces apprenants ont recours à un vocabulaire restreint au domaine de l'école, emploient trop de noms vagues et de verbes passe-partout, évitent les verbes à morphologie complexe, donnent des instructions pour déplacements sans précision suffisante et ils ne font pas non plus l'acquisition des expressions à usage courant pour socialiser avec leurs pairs. De plus, ils ne vouvoient pas ni ne font de demandes formelles et polies en employant le mode conditionnel (Lyster, 2016).

Parallèlement à ces faiblesses, Ballinger (2017) mentionne que les programmes d'immersion française au Canada ont toujours rencontré des difficultés avec le statut, le pouvoir et l'amélioration des relations entre les groupes de langues. Si les élèves ont souvent recours à leur L1 pour un grand éventail de fonctions (García Mayo et Hidalgo, 2017 ; Pavón Vázquez et Ramos Ordóñez, 2019) et qu'ils préfèrent souvent utiliser la langue de la majorité (l'anglais) dans les interactions avec leurs pairs, les objectifs des programmes d'immersion de viser de hauts niveaux de compétences en L2 se voient par conséquent entravés (Ballinger, 2017). À cet effet, lorsqu'ils s'expriment en français, les énoncés des élèves d'immersion française sont habituellement courts et simples au niveau grammatical (Swain, 1993).

Or donc, les apprenants d'immersion française ont besoin d'occasions pour étayer leur discours afin de repousser les limites de leurs compétences linguistiques lorsqu'ils tentent de s'exprimer et c'est précisément ce que l'apprentissage collaboratif pourrait occasionner (Swain, 1993). Par ailleurs, cela implique également que les enseignants.tes pourraient mieux planifier le jumelage de la langue et du contenu en intégrant la rétroaction corrective dans leur pratique ainsi qu'une séquence d'interventions menant les élèves à la pratique autonome (Lyster, 2017). En effet, selon Lyster (2016), la rétroaction corrective serait nécessaire pour faire avancer les apprenants dans leur L2. En revanche, lorsqu'une reformulation, type de rétroaction le plus employée par les enseignants.tes, apporte une correction au niveau du contenu, elle n'appuie pas la forme (Lyster, 2016). C'est dans cette optique que Swain (1993) a suggéré que les enseignants.tes doivent encourager leurs apprenants à se responsabiliser et qu'ils doivent eux-mêmes se critiquer dans des activités collaboratives où le focus de la discussion est la langue elle-même. C'est à cet effet que la recherche de Sato et Ballinger (2012) tente de voir comment des élèves de la 3e et 4e année en immersion française au Canada mettent en pratique des stratégies apprises pour collaborer pendant la réalisation de tâches et également lors de résolutions de problèmes reliés au langage. En étudiant ainsi les interactions entre les pairs, les chercheurs ont trouvé que les apprenants pourraient remarquer l'écart (notice the gap) entre l'input et leur output, lorsqu'il y a une collaboration positive entre eux. Il y a lieu de se demander quels seraient les impacts sur l'output et, par le fait même, la compétence orale de ces apprenants s'ils devaient accomplir des tâches collaboratives de façon plus routinière dans leurs classes. Il devient dès lors intéressant de

se pencher sur ce que la recherche rapporte des effets des interactions sur la compétence orale des apprenants de langue seconde. Voyons d'abord ce qu'est l'approche de l'enseignement des langues basé sur les tâches pour pouvoir par la suite mieux comprendre comment les interactions dans les tâches collaboratives pourraient mener au développement de la compétence orale des apprenants en immersion française.

2.5 L'enseignement des langues par les tâches

Puisqu'il sera question de la tâche collaborative tout au long de ce travail, il convient d'établir ce qu'est l'enseignement des langues par les tâches. Nous définirons plus spécifiquement l'enseignement soutenu par les tâches, ou ELST, en plus de l'enseignement basé sur les tâches, ou l'ELBT, avant de définir la tâche dans la section qui suivra. D'abord, l'approche de l'ELBT est à la fois centrée sur l'apprenant et fondée sur les principes de l'acquisition des langues secondes (Ellis, 2009). Elle mise sur une langue fonctionnelle et authentique et progresse selon un enseignement qui génère des situations visant les capacités naturelles d'apprentissage de la langue (Ellis, 2009). L'ELBT s'appuie également sur l'approche interactionniste allouant une place importante aux interactions dans l'apprentissage d'une nouvelle langue (Behney et Gass, 2021). Ensuite, le propre à l'ELBT est que le curriculum ou le programme à suivre serait entièrement centré autour des tâches et de séquences de tâches alors que l'ELST permettrait l'intégration de tâches complémentaires dans les approches traditionnelles ou les programmes d'enseignement de LA existants (Bygate, 2016). Autrement dit, deux versions de l'approche par les tâches coexistent : dans la version forte, les tâches sont centrales et conçues en fonction d'une analyse de besoins, alors que dans la version faible, des tâches ponctuelles présentent souvent des thèmes grammaticaux, l'objectif étant la pratique d'une forme langagière déjà déterminée et mise en contexte (Ellis, 2017 ; Payant et Michaud, 2020). Ainsi, on se réfère parfois à la première version comme étant l'enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT) et à la deuxième version comme étant l'enseignement des langues soutenu par les tâches (ELST) (Ellis, 2009). Puisque les apprenants sont informés des formes linguistiques qu'ils devraient apprendre, l'apprentissage est intentionnel c'est-à-dire que les apprenants devraient comprendre la forme visée en plus de pouvoir l'utiliser correctement (Ellis, 2017). L'ELST pourrait conséquemment être

pertinent en contexte d'immersion française avec des curriculums spécifiques à chaque matière et niveau scolaires pour appuyer le développement de la compétence orale des élèves. Pour mieux comprendre ces impacts possibles, il importe de comprendre la tâche définie dans le cadre de l'approche par les tâches.

2.5.1 La tâche

La tâche est un concept que plusieurs ont tenté de définir en dehors de tout contexte (Bygate et coll., 2001) la rattachant parfois à une activité du monde réel ou à une activité pédagogique comme telle, mais chaque fois à une activité authentique (Ellis, 2017). La première étant authentique de manière situationnelle, recrée des tâches à faire dans le vrai monde alors que la seconde, authentique de manière interactionnelle, relève des interactions de communication réelle (Ellis, 2017) en contexte de salle de classe. Si l'on peut concevoir la tâche d'une perspective pédagogique du point de vue de l'enseignement, de l'apprentissage ou encore de l'évaluation, de manière générale, une tâche pourrait être une activité qui demande aux apprenants d'utiliser la langue avec une attention sur le sens pour atteindre un objectif (Bygate et coll., 2001). Nous retiendrons la définition de tâche en contexte d'enseignement et apprentissage de Ellis (2009) qui la conçoit comme suit : la tâche est centrée sur le sens et a un but communicatif, elle comporte un manque d'information à combler en plus de faire en sorte que les apprenants doivent avoir recours à leurs propres ressources linguistiques pour communiquer. Par ailleurs, la tâche peut être vue comme « un véhicule d'apprentissage au sein duquel les apprenants doivent interagir et communiquer de façon authentique » (Payant et Michaud, 2020). Certes, la tâche pourrait avoir des effets sur les interactions, surtout lorsqu'elle est conçue pour en occasionner. Concrètement, si la tâche peut être créée de manière à donner de l'input ou à demander de l'output, elle peut également être conçue avec des groupements différents à savoir si elle sera à réaliser individuellement, en dyades, en groupes ou encore par la classe complète. Voyons donc ce que la recherche rapporte de tâches collaboratives appuyant l'interaction.

2.5.2 La tâche collaborative et l'interaction pour le développement de la compétence orale

Lorsque le travail collaboratif se fait entre élèves, il y a une occurrence de dialogues collaboratifs (Fernández Dobao, 2012, 2014 ; Quoc et Van, 2023 ; Villarreal et Gil-Sarratea, 2020), même quand la compétence orale n'est pas visée par la tâche. Cependant, des interactions faisant parfois appel à la L1 ont lieu lorsque, devant un problème avec la L2, les apprenants tentent de le régler dans un dialogue collaboratif (Swain et Watanabe, 2012). Aussi, les apprenants réussissent-ils à régler un plus grand nombre de problèmes linguistiques en petits groupes que lorsqu'ils sont en dyades (Fernández Dobao, 2014) malgré la possibilité de surutilisation de la L1 et l'exposition aux erreurs d'interlangue dans ces instances (Ellis et Shintani, 2014). Finalement, si Kim (2015) rapporte une hausse d'études montrant que l'interaction dans les tâches mènerait à l'apprentissage de la langue, la tâche en soi ferait en sorte que les interactions contiendraient de la rétroaction corrective et de la négociation du sens (Kim, 2015). Par ailleurs, ces échanges seraient des manifestations qui relèvent de la complexité de la tâche collaborative (Kim et Taguchi, 2016). Rappelons que les tâches collaboratives s'inscrivent dans le cadre de la théorie socioculturelle ou socioconstructiviste de Vygotsky (1978) dans laquelle est fondée l'hypothèse de l'interaction, qui a éventuellement elle-même été reconnue comme approche dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (Behney et Gass, 2021).

À cet effet, Quoc et Van (2023) ont mené une étude quasi-expérimentale auprès de 75 apprenants universitaires vietnamiens de l'anglais L2 suivant une approche constructiviste afin de savoir si celle-ci appuyait la rétention de vocabulaire et en quoi cette efficacité se comparait avec une approche plus magistrale. Dans une leçon sur le lexique où l'enseignant a d'abord présenté le vocabulaire pour ensuite activer les connaissances préalables des apprenants, ceux-ci ont lu et surligné les mots-clés pour ensuite essayer d'en deviner le sens avec des pairs en plus de travailler le sens et la prononciation. Par la suite, les apprenants ont été invités à réutiliser le vocabulaire pour créer de nouvelles conversations et les présenter. Les résultats de cette étude ont montré que l'approche constructiviste où les apprenants ont travaillé et utilisé le vocabulaire à l'oral a appuyé la rétention de ce lexique par les mêmes apprenants (Quoc et Van, 2023). Cette classe aurait également amené les apprenants à tenir le rôle principal dans les activités et, de cette façon,

à être exposés au vocabulaire plus fréquemment, expliquant possiblement leur meilleure rétention de celui-ci (Quoc et Van, 2023). Fernández Dobao (2014) a mené une étude similaire comparant les occurrences d'ERL en lien avec le vocabulaire dans une tâche d'écriture collaborative. De plus, elle a tenté de voir si le nombre de participants dans les équipes affectait également les opportunités d'apprentissage de vocabulaire grâce à ces ERL. Organisés en dyades et groupes de quatre, les apprenants universitaires d'espagnol LE ont été invités à écrire des histoires à partir d'images présentant du vocabulaire peu commun. Rappelant que la relation novice-expert de Vygotsky est fixe et unidirectionnelle entre l'enfant et l'adulte, la chercheuse spécifie que dans les interactions d'apprenants de L2 le rôle d'expert est dynamique et que les groupes de quatre ont plus de chance de résoudre les problèmes liés au langage que les dyades puisqu'ils ont plus de ressources linguistiques à contribuer au groupe (Fernández Dobao, 2014). Les résultats ont effectivement montré une différence significative dans le nombre de mots retenus pendant l'activité, soit 72 mots pour les groupes contre 33 pour les dyades (Fernández Dobao, 2014). De plus, les apprenants travaillant en groupes ont produit plus d'ERL lexicaux (21,47 par groupe en moyenne) que leurs pairs travaillant en dyades (15,76 par dyade en moyenne) en plus de résoudre correctement un plus grand taux de problèmes liés au vocabulaire (73 % pour les groupes contre 61 % pour les dyades) (Fernández Dobao, 2014). García Mayo et Zeitler (2017) ont partiellement reproduit cette étude de Dobao et, à partir des mêmes questions de recherche, elles ont obtenu des résultats allant dans le même sens. Si toutefois le nombre produit d'ERL lexicaux des dyades et des groupes est similaire, les apprenants de groupes ont, eux aussi, résolu correctement plus de leurs ERL lexicaux (80%) que les dyades (67%) et cela a grandement varié dans toutes les compositions qu'elles aient été des groupes ou des dyades. Ces différences pourraient être expliquées par une collaboration plus importante au sein de certains groupes (ou dyades) qui auront à la base produit plus d'ERL (García Mayo et Zeitler, 2017) dans une atmosphère collaborative et également par un degré plus élevé de conflit cognitif généré par une tâche présentant un certain défi (Kaivanpanah et Miri, 2017 ; Tocalli-Beller et Swain, 2005). Des tâches travaillant le vocabulaire ont donc des effets prometteurs sur la rétention de celui-ci à l'oral et auraient ainsi des effets sur la compétence orale. Mais outre ces interactions à l'oral

axées sur le vocabulaire, quels autres effets peuvent bien avoir des tâches collaboratives sur la compétence orale ?

En y allant avec de courtes leçons sur le texte argumentatif, Villarreal et Gil-Sarratea (2020) ont cherché à savoir quels seraient les effets de l'écriture collaborative en contexte d'anglais L2 au secondaire avec des apprenants intermédiaires en observant entre autres les dialogues collaboratifs occasionnés par le travail d'écriture. En comparant un groupe expérimental de dyades avec un groupe contrôle d'apprenants écrivant seuls, les chercheuses se sont demandé s'il y aurait des effets sur la complexité, l'aisance et la précision des textes argumentatifs écrits avec l'implication des apprenants du premier groupe dans les dialogues collaboratifs, et finalement, s'il y aurait également des effets sur la structure, le contenu et l'organisation des idées. En comparant les productions du groupe contrôle avec celles du groupe expérimental, les chercheuses ont relevé que les textes des dyades ne montraient pas de différence significative pour la complexité ni l'aisance, mais le rendement de la précision était beaucoup plus élevé. De plus, il en allait de même pour la qualité des contenus qui montraient de meilleurs et plus nombreux arguments, des structures de texte plus claires et de meilleures organisations des idées (Villarreal et Gil-Sarratea, 2020). Au fil des interactions entre apprenants dans l'écriture des textes, Villarreal et Gil-Sarratea (2020) ont observé que les dyades ont produit plus d'ERL en ce qui concernait la grammaire que le vocabulaire ou encore l'orthographe et la ponctuation. Si la précision dans les textes ainsi que la qualité des textes des apprenants travaillant en dyades ont été meilleures, il serait intéressant de voir comment les interactions en groupes se comparent à celles des interactions en dyades afin de mieux comprendre l'effet des diverses modalités dans les interactions en situation de tâches collaboratives.

Fernandez Dobao (2012) a également étudié l'écriture collaborative en voulant s'enquérir des effets du nombre de participants sur la complexité, l'aisance et la précision en plus de comparer la fréquence et le type des ERL dans les discussions entre apprenants. Encore une fois, nous avons porté notre attention sur les interactions analysées dans cette étude. L'auteure a donc comparé les données des apprenants ayant écrit seuls, en dyades et en groupes de quatre participants. Les résultats de sa recherche montrent que la collaboration, dans les dyades et les groupes, a mené

à une plus grande précision lexicale et grammaticale (Fernández Dobao, 2012). L'auteure souligne aussi le fait que les analyses des interactions entre les pairs dans tous les groupes et dyades montrent que la tâche collaborative d'écriture créée pour cette étude a été utile aux apprenants. En effet, la tâche a appuyé le questionnement de leur usage de la langue, les tests et confirmations de leurs hypothèses, l'évaluation du nouvel input et la rétroaction qu'ils se sont donnée entre eux durant la réalisation de la tâche, qu'elle ait été positive ou négative ce qui rejoint également l'hypothèse de l'output de Swain (1993).

Dans une étude quasi expérimentale portant spécifiquement sur les dialogues collaboratifs entre un enseignant et ses élèves, Ammar et Hassan (2017) ont voulu savoir si les verbalisations de jeunes apprenants de la 5e et 6e année du français dans des classes de FL2 au Québec lors de dictées 0 faute, ou dictées dialoguées, pourraient mener à plus de précision d'ordre morpho-grammatical. Ces dictées mènent les apprenants à verbaliser leurs conceptions de la langue pendant le processus d'écriture (Ammar et Hassan, 2017). Elles permettent également aux apprenants de poser des questions à l'enseignant qui les guide par ses réponses, stimulant la négociation du sens à travers les dialogues collaboratifs. C'est ainsi que les apprenants écrivent le texte de la dictée une phrase à la fois tout en pouvant poser des questions après chaque phrase, alors qu'elle est lue par l'enseignant. En ce qui concerne les interactions durant la tâche réalisée par les élèves avec l'enseignant, les discussions s'enchaînent conséquemment au fil des questions posées. Les résultats de la recherche ont montré que tous les participants du groupe expérimental ont été avantagés par l'intervention et que les dialogues collaboratifs abondaient en métalangage en plus de montrer un potentiel d'apprentissage (Ammar et Hassan, 2017). De plus, les auteurs avancent une observation importante en ce qui a trait à la ZPD dans cette étude impliquant de jeunes apprenants et où l'enseignant a joué le rôle d'expert (Ammar et Hassan, 2017). En effet, en plus des résultats montrant les avantages du dialogue collaboratif pouvant être expliqués par de nombreux facteurs, les interventions de l'enseignant ont bel et bien appuyé les jeunes apprenants dans leur ZPD. Toutefois, Long (2017) a proposé que la participation des élèves dans les interactions pourrait être moins importante lorsque celles-ci sont menées par l'enseignant et cela pourrait faire en sorte que les élèves apprennent plus difficilement à parler la langue cible.

Nous avons donc constaté que le travail accompli dans les tâches collaboratives mène à des interactions où les problèmes linguistiques peuvent être résolus grâce aux échanges entre apprenants. Il sera intéressant de voir quelles sont les perceptions des enseignants.tes d'une tâche collaborative où les apprenants sont amenés à discuter de celle-ci puisqu'elle suscite beaucoup d'intérêt dans la recherche grâce aux effets positifs qu'elle engendre. Mais d'abord, voyons comment les connaissances ou les croyances des enseignants.tes jouent un rôle dans ce que ceux-ci font en salle de classe pour ensuite se demander quelles influences ces croyances pourraient exercer sur leurs perceptions.

2.6 Les cognitions des enseignants.tes de langues secondes

Les cognitions des enseignants.tes se rattachent aux aspects de l'enseignement qui ne peuvent s'observer et particulièrement ce que les enseignants.tes connaissent, croient et pensent (Borg, 2003). Par ailleurs, la recherche dans le domaine tend à comprendre comment ces aspects se construisent et influencent ce que les enseignants.tes font (Borg, 2019). Les cognitions des enseignants.tes seront ainsi la base de ce qui formera leurs perceptions dans diverses facettes de leur travail. À titre d'exemple, dans une recherche menée auprès d'enseignants.tes de mathématiques, de sciences et d'anglais LE au secondaire en Malaisie, Tan (2011) a sondé les croyances des enseignants.tes en plus des influences de celles-ci sur les pratiques de ces enseignants.tes en contexte d'approche intégrée. Les résultats de cette étude montrent que les croyances des différents participants au sujet de leur rôle soit d'enseignant de contenu disciplinaire (mathématiques ou sciences) soit d'enseignant de langue (anglais) et non les deux à la fois ont eu pour conséquence de limiter les opportunités d'apprentissage de la langue pour les apprenants. De plus, les croyances des enseignants.tes de mathématiques et sciences étaient très différentes quant au rôle de la langue dans l'apprentissage du contenu puisque seulement certains enseignants.tes de sciences ont vu que pour leurs apprenants, souvent multilingues, l'usage de ressources linguistiques tenait un rôle important dans leurs leçons (Tan, 2011). Cette vision séparant la langue du contenu a d'ailleurs eu pour conséquence un manque de participation orale de la part des apprenants, également remarqué par l'auteure de la recherche. Or les chercheuses de la présente étude étaient intéressées de découvrir ce qui pourrait

justement faire augmenter les occasions de dialogues entre apprenants et les tâches collaboratives parviennent à faire cela.

Une autre étude menée cette fois-ci à Hong Kong par He et Lin (2018) a examiné les croyances d'une enseignante de l'approche intégrée en sciences au secondaire à partir de pareils constats. En effet, si l'approche intégrée exige que les enseignants.tes de langue soient conscients du contenu, les enseignants.tes de contenu doivent également être conscients de la langue (He et Lin, 2018). Or, il semblerait que de la formation professionnelle au sujet de l'intégration de la langue au contenu aiderait à une prise de conscience à propos du rôle que l'enseignant a à jouer dans l'enseignement de la langue et du contenu. Cette formation serait efficace si elle inclut de la collaboration avec des professionnels ouvrant ainsi la voie aux dialogues entre enseignants.tes et experts (He et Lin, 2018). Il aura fallu plusieurs étapes de développement professionnel avant que l'enseignante de l'étude développe elle-même cette conscience de la langue afin de l'intégrer à ses cours de manière satisfaisante et qu'elle se développe une identité d'enseignante de langue autant que d'enseignante de science.

À notre connaissance, il existe peu d'études portant sur les croyances des enseignants.tes à propos de l'intégration de la langue et du contenu en contexte d'immersion française. À ce sujet, Cammarata et Haley (2018) ont élaboré une séquence de développement professionnel pour mener une recherche avec une équipe d'enseignants.tes de trois écoles par le biais de rencontres mensuelles dans le but de les appuyer à mieux planifier l'intégration de la langue au contenu. Si les enseignants.tes ont d'abord montré des difficultés à identifier des éléments linguistiques à cibler pour aider à l'enseignement du contenu, au terme des interventions, ceux-ci sont arrivés à bien relever les structures grammaticales et compétences de littératie nécessaires à enseigner pour mieux appuyer leurs élèves dans leurs classes de divers contenus disciplinaires (Cammarata et Haley, 2018).

Il sera maintenant intéressant de savoir ce que la recherche empirique rapporte des perceptions des enseignants.tes de tâches collaboratives intégrées à leurs contenus de manière à appuyer efficacement le travail sur la compétence orale de leurs élèves.

2.6.1 Les perceptions d'enseignants.tes de tâches

L'ELBT semble générer des attitudes positives envers l'approche chez les enseignants.tes de contextes divers (Douglas et Kim, 2015 ; Lin et Wu, 2012 ; Liu *et al.*, 2021). Nous n'avons cependant pas trouvé d'étude qui a été faite au sein du programme d'immersion française. Toutefois, plusieurs recherches ont été réalisées auprès d'enseignants.tes d'étudiants plus âgés ou dans d'autres pays.

En 2021, le ministère de l'Éducation de la Chine tenait encore en place un système d'évaluation publique tout en encourageant l'enseignement de l'anglais LE par les tâches. Pourtant, le système d'évaluation semblait faire obstacle aux fondements de l'ELBT (Liu *et al.*, 2021). Dans le but de retracer les perceptions d'enseignants.tes de l'anglais LE en Chine aux études supérieures sur l'ELBT, Liu *et al.* (2021) ont rapporté qu'une majorité des 66 enseignants.tes ont montré des points de vue positifs de cette approche, en plus de voir plusieurs avantages à l'implémentation de l'ELBT dans leur contexte de travail. Pourtant la recherche révèle également une faible compréhension des enseignants.tes de ce qu'est l'ELBT (Liu *et al.*, 2021). Il semblerait donc que plus de formation soit nécessaire à cet égard en plus de révéler dès le départ une limite importante à cette étude. En dépit de cette limite, une grande majorité des participants ayant mentionné moins bien connaître l'approche ont dit vouloir en apprendre davantage. Parallèlement à ces constats, les chercheurs ont voulu connaître les propos des enseignants.tes qui, de leur côté, intégraient l'approche afin de comprendre pourquoi ils le faisaient. Il semblerait que les raisons principales qui poussent ainsi les enseignants.tes à utiliser l'ELBT sont son côté interactionnel et collaboratif en plus de son potentiel de motivation des apprenants. En effet, les résultats de cette étude révèlent que presque 82 % des répondants utilisant l'approche ont rapporté le faire également pour l'environnement d'apprentissage collaboratif. De plus, les participants étaient tout aussi nombreux, environ 80 %, à croire que l'ELBT améliorerait les habiletés interactionnelles telles que l'écoute, l'oral et l'écriture préparant ainsi leurs élèves à de véritables tâches de la vie de tous les jours. Il est intéressant de constater qu'une autre grande proportion des participants, environ 66 %, ont dit choisir l'ELBT pour le fait qu'elle stimule les besoins et intérêts et qu'elle encourage l'autonomie des apprenants. Il serait intéressant de voir

si des enseignants.tes d'autres contextes connaissent davantage l'approche de l'ELBT et comment ils la perçoivent afin de mieux comprendre son utilité potentielle en immersion française.

Lin et Wu (2012) s'étaient posé des questions semblables quant aux perceptions d'enseignants.tes d'anglais LE au secondaire, à Taiwan. Au moment de l'étude, le ministère de l'éducation vivait une réforme de curriculum affectant les cours d'anglais LE pour la 1^{re} à la 9^e année. En effet, en réponse à l'insatisfaction générée par la méthode plus traditionnelle de grammaire-traduction, le ministère de l'Éducation a pris la décision de passer à l'approche communicative, dans laquelle s'insère l'ELBT. Les chercheurs ont voulu savoir ce qui en était de l'application des principes et pratiques des enseignants.tes quant à l'intégration de l'ELBT et de leurs perceptions des avantages et désavantages de cette approche. Plus de 70 % des 136 participants à l'étude venant de 30 écoles secondaires ont répondu trouver l'approche utile au développement des quatre compétences langagières des apprenants, soit écrire, lire, parler et écouter, alors que 26,5 % des participants étaient indécis quant à cette affirmation (Lin et Wu, 2012). Une majorité des participants ont dit croire que le matériel utilisé dans l'approche doit être signifiant, doit avoir une intention claire et avoir un contexte réel (88,2 %) et, ce disant, 81,6 % d'entre eux croyaient également que le matériel prend beaucoup plus de temps à préparer que le matériel d'autres méthodes ou approches. Malgré ces fortes statistiques, les résultats de l'étude semblent montrer que les enseignants.tes avaient plutôt des attitudes positives à l'égard de la pratique de l'ELBT en plus de suggérer que les participants seraient prêts à l'intégrer dans leurs salles de classe. Nonobstant l'intérêt des répondants envers l'ELBT, nous notons qu'encore une fois, les auteurs de l'étude ont relevé que les participants ne semblent pas en connaître plus que les bases. En effet, si les participants pouvaient nommer quelques concepts clés de l'ELBT, aucun n'a pu décrire une tâche ou l'approche de manière détaillée et avec exemples. Ils n'avaient donc pas de compréhension concrète de l'ELBT et la confondaient avec l'approche communicative (Lin et Wu, 2012) constituant ainsi une limite importante à l'étude. De plus, malgré cette ouverture communiquée clairement, les participants avaient également des réserves au sujet de l'implémentation de l'ELBT. En effet, au moment de l'étude, 90,5 % des participants ont mentionné leur syllabus et les heures limitées d'enseignement suivi, les nombreux apprenants de leurs classes (86,7 %) et la gestion de classe quant au travail de groupes

(75,8 %). Par ailleurs, les enseignants.tes étaient préoccupés par les évaluations gouvernementales du système d'éducation. Les auteurs de l'étude croient que ces facteurs pourraient affecter la confiance des enseignants.tes à intégrer l'ELBT dans leur pratique. Cette posture n'est certainement pas le seul facteur pouvant avoir un effet sur l'intégration de l'ELBT et donc sur le progrès des apprenants. Qu'en est-il par exemple des effets que pourraient avoir les attitudes des enseignants.tes et des apprenants envers la tâche ? C'est ce que nous verrons maintenant.

Afin de mieux comprendre les effets que peuvent avoir les attitudes sur les tâches à compléter, Ziaee, Tavakoli et Rezazadeh (2021) ont réalisé une étude à propos des attitudes d'enseignants.tes et d'apprenants iraniens de l'anglais LE envers les tâches et leurs effets sur l'habileté générale d'écriture des apprenants. Les participants de cette étude se résument à 60 apprenants intermédiaires âgés de 18 à 20 ans et 10 enseignants.tes. Les résultats de recherche ont démontré qu'environ la moitié des participants, enseignants.tes et apprenants, évitaient d'écrire lorsqu'ils le pouvaient, possiblement en raison de la complexité que représente cette compétence (Ziaee *et al.*, 2021). Pourtant, les résultats ont également montré que si les enseignants.tes et les apprenants avaient des attitudes différentes envers les mêmes tâches d'écriture, ce sont les enseignants.tes qui semblaient avoir la capacité à faire les meilleurs choix de thèmes pour les tâches et il semble que leurs attitudes ont eu plus de poids dans l'effet sur la performance des apprenants que l'attitude des apprenants eux-mêmes (Ziaee *et al.*, 2021). En effet, les attitudes des enseignants.tes pourraient affecter le contenu et l'organisation de l'écriture menant ainsi à de meilleurs résultats globaux et particulièrement à de meilleurs résultats en contenu et organisation chez leurs élèves (Ziaee *et al.*, 2021). Les enseignants.tes pourraient donc être disposés à mieux sélectionner les thèmes pour leurs tâches qui viseraient à faire travailler des compétences linguistiques présentant plus de défis pour leurs élèves, les aidant ainsi à développer ces compétences. En conclusion, les trois premières études rapportées jusqu'ici dans cette section ont été réalisées dans des contextes qui nous intéressent, mais il serait pertinent de pouvoir en recenser dans notre contexte canadien en milieu secondaire.

Douglas et Kim (2015) ont mené une étude au sujet des perceptions de 42 enseignants.tes d'anglais L2 dans les programmes d'anglais académique (EAP— English for academic purposes) au sujet de l'ELBT. Ces programmes ont pour but de préparer les apprenants, généralement allophones, à poursuivre des études postsecondaires en anglais. Dans cette étude, Douglas et Kim (2015) ont utilisé un questionnaire et ont reçu des réponses de divers endroits au Canada. Des réponses obtenues, il semblerait que même si 86 % des enseignants.tes seraient d'avis que l'approche de l'ELBT est appropriée pour leurs classes d'anglais, seuls 69 % des enseignants.tes l'utilisent dans au moins la moitié de leurs leçons. Les tâches les plus fréquemment utilisées en classe pour leurs apprenants étaient les présentations, les rédactions et les entrevues (Douglas et Kim, 2015). En outre, tout comme dans deux des études précédentes, les auteurs ont ici également relevé une certaine incohérence quant à la connaissance des participants de ce que constitue l'ELBT. Malgré cela, l'approche est utilisée par des enseignants.tes partout au pays qui lui reconnaissent également des avantages tels son côté pratique, son efficacité, et le fait qu'elle est centrée sur l'apprenant. Toutefois, les participants y voient également des désavantages comme les différentes attentes des apprenants, le manque de temps de classe et la préparation laborieuse (Douglas et Kim, 2015). Il semble qu'il y ait des parallèles à faire entre les perceptions des enseignants.tes de l'ELBT de différents contextes que ce soit en Chine, en Iran, à Taiwan ou encore au Canada, et cela malgré un manque de clarté généralisé sur ce qu'est l'approche parmi les enseignants.tes (Douglas et Kim, 2015 ; Lin et Wu, 2012 ; Liu *et al.*, 2021). Il y a lieu de se demander ce que les enseignants.tes perçoivent lors d'une tâche donnée plutôt qu'une approche complète afin d'éviter tout embrouillement et ambiguïté limitant les données de la recherche par le fait même.

Somme toute, plusieurs recherches sur les perceptions d'enseignants.tes de l'ELBT ainsi que sur des tâches ELBT en divers contextes existent. Cependant, aucune étude empirique n'a été menée, à notre connaissance, sur la perception des enseignants.tes d'une tâche collaborative pour le développement de la compétence orale en contexte d'immersion française au secondaire au Canada, et ce tant dans des classes de langue que dans des classes de contenus disciplinaires. Conséquemment, il serait pertinent de mener une telle recherche afin de, non seulement faire connaître une tâche ancrée dans l'ELBT aux enseignants.tes, mais aussi de les faire réfléchir au

potentiel de cette tâche pour le développement de la compétence orale de leurs élèves peu importe le sujet de classe enseignée.

2.7 Questions de recherche

À la lumière des recherches présentées, cette étude a été réalisée afin de combler les lacunes identifiées en trouvant et tirant au clair les réponses aux questions suivantes :

1. Quelles sont les expériences des enseignants.tes d'immersion française de l'expérimentation de la tâche collaborative de dictogloss avec leurs élèves ?
2. Quelles sont les perceptions des enseignants.tes. à l'égard d'une tâche collaborative de dictogloss pour le développement de la compétence orale en classe d'immersion au secondaire ?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traite de la démarche méthodologique de notre étude. Nous indiquerons tout d'abord le type de recherche retenu pour trouver des réponses à nos questions de recherche (3.1) et ensuite le contexte et les enseignants.tes qui ont participé à l'étude (3.2). Nous poursuivrons avec les instruments de collecte de données en plus de la description du déroulement de la recherche qui a été réalisée (3.3). Viendront ensuite la description des types de données qui ont été recueillies et la méthode d'analyse sélectionnée (3.4). Puis, nous aborderons les considérations éthiques (3.5) et nous terminerons avec le calendrier de réalisation (3.6).

3.1 Type de recherche

Dans le cadre de cette étude sur les perceptions d'enseignants.tes des effets d'une tâche collaborative sur la compétence orale, nous avons retenu le devis d'étude de cas dans une recherche qualitative sachant que l'échantillon de participants d'une institution scolaire allait essentiellement demeurer petit (Fortin et Gagnon, 2016). Cette recherche a débuté par la réalisation d'une tâche collaborative qui a été suivie d'un entretien semi-dirigé avec les participants. En résumé, les enseignants.tes d'immersion française participant à la recherche ont mené une tâche collaborative visant le développement de la compétence orale avec une de leurs classes de matière scolaire en FL2 ou de français FL2. Les enseignants.tes ont par la suite été invités à un entretien semi-dirigé qui a duré entre 31 et 70 minutes avec la chercheuse.

3.2 Participants et contexte

Les participants de cette étude sont des enseignants.tes en immersion française dans une école secondaire du Nord-Ouest canadien où la chercheuse est aussi enseignante. Les participants sont généralement des enseignants.tes francophones ou des anglophones de niveau intermédiaire ou avancé en français. Au moment de l'étude, les enseignants.tes avaient une variété de classes allant du français aux mathématiques en passant par les sciences et les sciences humaines et avec des élèves de la 8^e à la 12^e année. La plupart de ces élèves ont commencé le programme

d'immersion dès la maternelle, d'autres sont passés par l'immersion tardive en 6e année alors que quelques élèves ont possiblement fait le programme de français intensif en 5e année (moitié de l'année scolaire passée en français) avant de rejoindre l'immersion tardive. Les élèves de cette école ont d'abord la presque totalité de leurs cours dans la langue française en 8e et 9e année (mis à part les cours d'anglais et d'option) alors qu'il y a une baisse notable du nombre de cours en français requis à partir de la 10e année. En effet, à partir de cette année, les élèves ne sont que tenus de prendre et réussir les cours de français 10, 11 et 12 en plus d'au moins 3 autres cours en français, dont au moins un en 11e ou 12e année. L'année scolaire est divisée en deux semestres et les cours ne sont donc pas linéaires, sauf pour la 8e année. Les élèves ont 4 cours d'un peu moins de 80 minutes chaque jour, dans un horaire de 4 cours par semestre pour les élèves à partir de la 9e année.

Pour procéder au recrutement des participants, un courriel a d'abord été envoyé aux dix membres du personnel enseignant des cours en immersion française à l'école. Huit d'entre eux ont accepté l'offre et ont été conviés à une présentation sur le fonctionnement de l'étude où ils ont également fait l'expérience d'une tâche de dictogloss. Les formulaires de consentement ont été signés lors des rencontres d'entretiens suivant les tâches qui seront maintenant décrites dans la section suivante. Comme nous avons un petit échantillon de huit participants avec un d'entre eux enseignant une classe de français et sept autres enseignant des classes d'autres contenus disciplinaires dans le cadre de cette étude, nous avons décidé de présenter tous les résultats ensemble. Le tableau 3.1 résume ici le profil des participants.

Tableau 3.1 : Profil des participants

PROFIL	N
Sexe	
Homme	3
Femme	5
Années d'expérience	
5 à 10 ans	3

18—25 ans	5
Désignation de programme universitaire en lien avec l'éducation	
Certificat en éducation	1
Baccalauréat en éducation	6
Maitrise en éducation	1
Participation à des ateliers sur l'enseignement d'une LA	
Oui	6
Non	0
Incertain	2
Participation à des congrès sur l'enseignement d'une LA	
Oui	2
Non	6
Classes retenues pour le traitement	
Sciences humaines	3
Sciences	2
Mathématiques	2
Français	1

Ensuite, pour bien comprendre les contextes des enseignants.tes participant à l'étude, nous verrons dans le tableau 3.2 le sujet enseigné par chaque participant et à quel groupe d'âge au moment de l'étude.

Tableau 3.2 : Contexte des participants

Participant (P)	Sujet enseigné	Niveau scolaire
P1	Philosophie	11-12
P2	Mathématiques	10
P3	Sciences humaines	8
P4	Mathématiques	9
P5	Français (immersion)	9

P6	Sciences	8
P7	Sciences	11
P8	Sciences humaines (Plein-air)	9

3.3 Instruments de collecte de données et déroulement de la recherche

Nous décrivons d’abord ici la tâche collaborative que les participants ont réalisée dans leurs classes avant de se prêter à un entretien semi-dirigé que nous présenterons ensuite.

3.3.1 La tâche collaborative de dictogloss

La tâche de dictogloss a été retenue comme tâche collaborative à accomplir dans chaque classe puisque celle-ci générerait une quantité importante d’ERL centrés sur la forme (Swain et Lapkin, 2001). Un texte de dictogloss, unique à chaque enseignant, a été élaboré conjointement avec chacun pour s’assurer d’une cohérence quant aux thématiques étudiées dans leurs classes respectives et quant aux compétences langagières des élèves, selon leur niveau scolaire, en ajustant le niveau de difficulté (Annexe A). Les textes étaient d’une longueur approximative de 150 mots et la tâche était d’une durée prévue d’environ 50 minutes. Un dictogloss a donc été réalisé dans une classe choisie pour chaque participant suivant les instructions présentées lors de la présentation de l’étude (Annexe B). Pendant que les élèves travaillaient leur tâche de dictogloss, les participants ont pu les observer à l’aide d’une fiche de pistes d’observation que nous leur avons fournie (Annexe C).

3.3.2 Entretien semi-dirigé sur les perceptions

Un entretien semi-dirigé a été réalisé à la suite du traitement afin de connaître les perceptions des participants au sujet de la tâche collaborative réalisée avec leurs élèves et de l’utilité de celle-ci pour l’amélioration de la compétence orale. Nous avons utilisé une tablette numérique de l’école, dotée de l’application VoiceRecordPro 7, pour enregistrer les entrevues. Les fichiers audios ont ensuite été téléversés directement dans le dossier de la chercheuse principale sur le serveur de l’institution scolaire, où elle est également employée. Les enregistrements ont été transcrits sous forme de verbatim afin de permettre une analyse de données plus aisée.

Les questions d'entretiens ont été élaborées en s'inspirant de travaux antérieurs qui sont en lien avec le type de la présente étude et non les objectifs de celle-ci (Al-Obaydi et Al-Mosawi, 2018 ; Gallego, 2014 ; Kopinska et Azkarai, 2020 ; Soojung Kim et Kyungwhan Cha, 2021 ; Tavakoli et Howard, 2012). Les questions étaient surtout des questions à développement et la chercheuse ne s'en est pas tenue qu'à celles-ci selon les réponses données et cela tout au long des entretiens. Ces entretiens ont duré de 31 à 70 minutes. Les entretiens semi-dirigés ont débuté avec des questions sociodémographiques suivies des questions d'entretien (Annexe I).

3.3.3 Déroulement de la recherche

La recherche a été entamée en février 2023. Une rencontre de présentation de projet avec explications du déroulement a d'abord eu lieu avec les enseignants.tes intéressés. Des dates de traitement et entretien ont alors été proposées et décidées avec les participants. Par la suite, une brève rencontre a été prévue avec chaque enseignant participant à la recherche où une de leurs classes a conjointement été sélectionnée pour l'étude. Lors de ces rencontres, du matériel de classe servant à l'élaboration du texte de dictogloss a été remis à la chercheuse par les enseignants.tes alors que des thèmes ont été suggérés par d'autres. Nous avons ensuite préparé les textes de dictogloss pour chaque enseignant et les avons remis aux participants avec une fiche de pistes d'observation à utiliser durant la tâche. Dans une semaine donnée, les enseignants.tes ont réalisé leur tâche de dictogloss avec leur classe et ont participé à l'entretien semi-dirigé dans les 48 heures suivantes afin que les informations soient plus récentes et ainsi plus faciles à se remémorer. Cet entretien, au sujet de leurs perceptions de la tâche et de ses effets possibles sur la compétence orale, a eu lieu dans une pièce fermée, pour assurer la qualité du son de l'enregistrement réalisé avec l'application VoiceRecordPro 7 d'un iPad de l'école. Ces documents audios ont par la suite été téléchargés directement dans le compte de la chercheuse principale, sur le serveur de l'école où a eu lieu la recherche et où enseigne également la chercheuse.

3.4 Préparation des données et méthodes d'analyse

Les données des entrevues semi-dirigées recueillies ont été analysées en utilisant une approche qualitative. Les enregistrements vocaux ont d'abord été transcrits en verbatim afin de permettre

une organisation et classification précise des données. Celles-ci ont été repérées préliminairement à même les verbatims pour chaque participant, une question à la fois. Ce premier rassemblement des données a permis de plus aisément repérer les unités d'idées et ainsi permettre l'analyse de contenu. Les huit participants ont généré des réponses regroupées en 395 unités d'idées. Ont suivi les étapes de codage où les données ont été transcrites en un tableau, un participant à la fois selon neuf catégories avec des sous-catégories relevées qui ont donné un total de 576 unités d'idées codées du fait que certaines des 395 unités concordaient à plusieurs catégories.

3.4.1 Élaboration du système de codage

Les neuf catégories relevées en début d'organisation des données sont les suivantes : appréciations des enseignants.tes, avantages, réserves quant à l'appréciation, usages de l'anglais, potentiel perçu, croyances et cognitions des enseignants, présence de l'input et/ou mention de français parlé rehaussé, effet de la répétition, potentiel d'activités similaires et intérêt envers des ressources. Les thèmes d'appréciations et avantages, de réserves et de potentiel perçu ont des sous-catégories alliant les thèmes déjà relevés. Par exemple, un participant a pu émettre une appréciation en lien avec le français rehaussé et la présence du vocabulaire ou encore avec les compétences langagières. De la même manière, les réserves peuvent être en lien avec l'engagement ou également avec les compétences langagières. Cela n'a pas été sans amener des différences dans le premier contre-codage où la fiabilité d'intercodeurs n'était pas satisfaisante et nous avons donc redéfini nos catégories plus clairement à deux reprises avant de parvenir à une équivalence intercodeurs de 83 %. À partir de ce premier tableau de catégories, nous avons pu organiser les résultats en les regroupant d'après les sept thèmes présentés dans le tableau 3.3, selon qu'ils sont en lien avec les expériences des enseignants.tes ou avec leurs perceptions quant au potentiel de la tâche à appuyer le développement de la compétence orale. Le tableau présente également des extraits de nos données.

Tableau 3.3 : Expériences et perceptions du potentiel de la tâche

Thèmes selon les questions de recherche	Thèmes	Extrait
Thèmes en lien avec l'expérience de la tâche	Avantages et appréciation	Oui, j'étais vraiment impressionné, puis un peu étonné du fait que il y a certains mots qui sont pas peut-être aussi communs dans le dictogloss que je trouve dans chaque dictogloss, chaque texte est là, ils ont entendu, puis ont été capables d'utiliser ces mots là encore dans leur texte alors oui.
	Difficultés rencontrées et réserves quant à l'appréciation	Certains groupes, c'était pas mal équitable, mais d'autres groupes, il y avait quelques élèves qui dominaient vraiment la conversation. Fait que les élèves plus tranquilles ou gênés, comme, y'ont rien dit.
	L'utilisation de l'anglais pendant l'activité	Bien, c'est ça, ils ont dit des petits mots (en anglais). C'était comme chuchoté. Je savais que c'était en anglais. Je peux pas dire clairement tous les petits mots, mais c'était simplement des fois, c'est ça, de finir la phrase.
Thèmes en lien avec les perceptions quant au potentiel de la tâche	Potentiel à appuyer le développement de la compétence orale	Je trouve que le fait qu'ils discutent un texte en français, ça donne un peu... Probablement, ça leur pousse un peu à parler français juste parce que ça a du sens.
	Potentiel du travail collaboratif sur l'usage de la langue	(...) chacun partageait des mots, il y avait des mots différents quelqu'un avait compris quelque chose quelqu'un d'autre chose, alors ils étaient riches ensemble c'est presque... il y a une économie qui se passe d'échanges de mots et c'est presque un jeu à la fin parce que tout d'un coup c'est pas juste qu'est-ce que tu as fait, mais puis ton ami utilise qu'est-ce que tu as fait (...)
	Potentiel d'amélioration de la performance académique des élèves	Donc quand tu arrives au quiz, peut-être que ça aiderait, ou un quiz ou un test, probablement peut-être que ça aiderait. Mais c'est sûr que ça ne pourra pas faire de tort, ça ne pourra pas être dans l'autre sens.
	Potentiel d'activités similaires et intérêt envers des ressources partagées et de la formation continue	Oui, non, ça serait vraiment génial. J'aimerais ça. Oui, parler, oui, parce qu'y faut qu'y se pratiquent davantage. Oui.

3.5 Considérations éthiques

La chercheuse a complété le cours de formation en éthique de la recherche des trois Conseils et a reçu une approbation éthique de son université (annexe D) avant de faire la demande d'approbation éthique et de la recevoir auprès du Ministère de l'Éducation de l'école où elle a mené sa recherche (annexe E et annexe F). Les participants ont par la suite signé un formulaire de consentement de participation à la recherche (annexe H). La confidentialité des participants a été assurée par l'usage de numéros d'identification personnels (Fortin et Gagnon, 2016) et toute l'information sera conservée sous clé pendant les deux années qui suivront la publication avant d'être détruite. Nous avons attribué à chacun des huit participants un pseudonyme allant de P1 à P8.

3.6 Calendrier de réalisation

La recherche s'est déroulée entre la soumission du projet de mémoire en décembre 2021 et le dépôt du mémoire en mai 2024 et nous présentons les détails dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3.4 : Calendrier de réalisation de la recherche

Principales étapes	Moment de réalisation
Soumission du projet de mémoire	Décembre 2021
Certification du CERPE	Juin 2022
Approbation de la direction de l'école	Novembre 2022
Certification du ministère d'éducation de l'école	Novembre 2022
Recrutement des participants	Février 2023
Rencontre d'information	Février 2023
Collecte des données	Février à avril 2023
Analyse des résultats	Avril à décembre 2023
Rédaction	Décembre 2023 à avril 2024
Premier dépôt du mémoire	Mai 2024

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les réponses aux questions de recherche seront présentées. Cette étude de cas a été réalisée par le biais d'entretiens semi-dirigés afin de mieux comprendre les perceptions d'enseignants.tes d'immersion française de l'utilité d'une tâche collaborative de dictogloss pour le développement de la compétence orale d'élèves au secondaire. Les sections du chapitre seront organisées suivant l'ordre des deux questions de recherche et les thèmes principaux seront intégrés selon qu'ils sont en relation avec l'une ou l'autre. La première section rapportera les expériences partagées par les enseignants.tes de leur expérimentation de la tâche de dictogloss (4.1). Suivra la deuxième section qui présentera les perceptions des enseignants.tes de la tâche de dictogloss pour le développement de la compétence orale (4.2).

4.1 Expériences partagées par les enseignants.tes de l'expérimentation de la tâche collaborative de dictogloss avec leurs élèves

Dans cette section, il sera question de ce que les enseignants.tes ont raconté lors des entretiens semi-dirigés au sujet de la réalisation de la tâche de dictogloss avec leurs élèves. Il s'agit donc de relater ce qui s'est passé au fil des questions s'intéressant à la première question de recherche, à savoir quelles sont les expériences des enseignants.tes de l'expérimentation de la tâche collaborative de dictogloss avec leurs élèves.

4.1.1 Appréciations et avantages

Les questions portant sur les avantages de la tâche de dictogloss ont été centrales à notre étude cherchant à comprendre son utilité. Elles concernaient les avantages observés ou appréciés par les enseignants.tes en cours de tâche. Bien que nous ayons demandé directement aux participants ce que l'activité a présenté en avantages en plus de les questionner sur ce qu'ils ont aimé de la tâche de dictogloss, les participants ont maintes fois fait part de leur appréciation envers la tâche alors que les questions d'entretien portaient sur d'autres aspects de leur expérience ou même des perceptions du potentiel de la tâche. Ces appréciations des enseignants.tes en plus des avantages relevés sont conséquemment devenues des thèmes

émergents, les appréciations étant le thème le plus important au sein de toutes les données de cette étude. Les avantages et appréciations sont présentés en deux sous-sections distinctes.

4.1.1.1 Appréciation générale de la tâche de dictogloss

Les questions de satisfaction générale ont demandé aux enseignants.tes de détailler ce qu'ils avaient apprécié en plus de ce qu'ils avaient trouvé facile à propos de la tâche. Ainsi, la satisfaction a souvent été exprimée et a été relevée comme premier thème émergent en importance dans cette étude, et ce tout au long des entretiens. En effet, la grande majorité des enseignants.tes ont rapporté avoir apprécié l'activité, à l'exception d'une personne qui a plutôt redirigé la question se disant plus interpellée par l'efficacité des tâches en général sans toutefois mentionner ladite efficacité de la tâche de dictogloss. Voici donc des réponses témoignant de l'appréciation des participants :

« Les étapes étaient claires. C'était facile à présenter et facile à faciliter. Vraiment l'activité se déroule facilement pis j'ai apprécié ça, j'ai beaucoup aimé ça... » (P1)

« C'est facile de lire un texte, ensuite les élèves l'écoutent trois fois, on le lit trois fois. J'ai trouvé ça facile la démarche. La démarche n'est pas compliquée. C'est très simple tout ce que ça prend, c'est un crayon, un papier, ils l'écoutent puis on construit à travers ce papier-là et le crayon et on prend des notes. Ils écrivent un texte. Je trouve que le format est parfait : c'est pas difficile. » (P3)

« Il y a beaucoup qu'on fait, je trouve, à l'école où comprendre ce qu'on est censé faire pour ses élèves est difficile. C'est un problème pour la motivation. Une des grandes idées de toute ma carrière, c'est d'essayer que ce soit aussi simple que possible pour mes élèves de savoir ce qu'ils sont censés faire. Et je trouve qu'en ce niveau, l'activité de dictogloss a réussi parce que j'ai expliqué en 30 secondes qu'est-ce qu'on fait et ils ont compris le but. (...) les élèves comprennent. Parce qu'il y a beaucoup de choses qui sont faciles à expliquer, mais l'explication n'est pas efficace. Mais quand je veux dire que c'est facile à expliquer, je veux dire que c'est facile de réussir avec l'explication. » (P4)

« Pas compliqué pantoute (l'activité). Très facile, (...) tu sais le niveau de complexité assez élevé, pas trop élevé, la longueur était parfaite (...). » (P7)

Ajoutons le fait qu'on pourrait dire que l'efficacité ou même la qualité en plus de la simplicité de la tâche a également été appréciée comme nous le rapportent ici plus spécifiquement deux des participants de l'étude.

« J'ai aimé que c'est vraiment simple (l'activité), c'est simple à expliquer, c'est simple à comprendre pour les élèves qu'est-ce qu'ils doivent faire. Mais ça a toujours l'air d'être une bonne activité d'apprentissage, c'est pas comme, c'est simple, mais c'est pas facile. Et j'adore les choses qui sont simples, mais pas faciles. » (P4)

« Je pense que trois lectures c'est réaliste pour ce qu'on veut. En fait, avec les résultats, c'était décidément réaliste. Là, il y a des, il y avait des textes qui étaient pas mal "intégrales". Là, c'était dur à battre. » (P8)

« (...) je pense que ça a présenté le vocabulaire, ou ça a introduit le vocabulaire mathématique, juste d'une façon différente. » (P2)

De plus, d'autres participants ont mentionné que la tâche faisait en sorte que des habiletés autres en français étaient pratiquées alors que cela n'était pas habituel dans leur cours ou encore, faisant allusion à la nouveauté de la tâche.

« (...) Ça les a forcés à parler français, qu'y parlent en majorité comme majoritairement en français, mais c'était comme juste quelque chose de différent. » (P2)

« Moi, j'aime qu'il c'est pas visuel, que c'est juste l'écoute (...). » (P5)

« (...) quand même c'est positif : il y a personne qui regrette d'avoir pris des notes et ça, ça donne une valeur au travail ça donne une valeur additive (...). » (P3)

Lorsque nous leur avons demandé s'ils avaient senti leurs élèves motivés lors de la réalisation de la tâche, les enseignants.tes ont unanimement répondu affirmativement, démontrant par le fait même leur attitude favorable envers cette motivation. Le côté engageant de la tâche étant ressorti dans nos données plusieurs fois dans les expériences partagées de la tâche, il a également été relevé comme avantage dans nos données. Les observations des enseignants.tes démontrent qu'ils ont vu la majorité de leurs élèves plutôt engagés dans la tâche. Voici des citations des participants en guise de preuve de l'engagement de leurs élèves.

« Ils étaient engagés, absolument sans question. » (P1)

« Onze élèves sur treize étaient pas mal motivés. Puis (...) étaient engagés, comme dans l'activité. » (P2)

« Il y a même une élève qui a dit elle a aimé le dictogloss parce que c'est pas un mot qu'elle a utilisé, mais je dirais que pour elle, c'était... Je dirais que c'est une expérience de mindfulness. Elle pouvait penser juste à ça et oublier le reste du monde. Et comme j'imagine que pour d'autres élèves, comme un problème de mathématiques, c'est la même chose, mais pour elle, c'était comme... Elle aimait le dictogloss pour ça. » (P4)

« Ils étaient motivés, oui. Parce que je pense que le sujet, en fait, leur motivait. » (P5)

Le participant 3 a fait part d'une écoute accrue à la suite des instructions et au début des lectures puis un enthousiasme marqué lors de l'écriture du dictogloss:

« Puis tout de suite, non, tous les élèves écoutaient. C'était vraiment solennel. J'avais un moment de paix. Ils voulaient entendre. Ils étaient curieux. » (P3)

« (...) ils apprennent même qu'ils sont bons, en fait, parce que j'ai vu des commentaires: "Madame, tu sais, on est-tu bon ? On a fait ça !" Puis ils voulaient que je le voie. "Est-ce qu'il est correct notre texte ?" Puis ils étaient excités. Je pouvais voir cette partie-là (...) » (P3)

Si la tâche a été appréciée pour l'engagement des élèves pendant qu'ils la réalisaient, cela s'est parfois continué même une fois la tâche terminée faisant en sorte que l'expérience a été vue d'un bon œil par un participant ayant présélectionné son texte. En effet, le participant 8 a choisi un extrait de texte biographique dans le but de préparer ses élèves à un projet subséquent dans lequel ils allaient en quelque sorte revivre ce que les personnages du récit narratif ont enduré. À la fin de la réalisation de la tâche, les élèves étaient conséquemment très curieux d'aller voir la fin de l'histoire afin de connaître le sort tragique des personnages. Voici ce que le participant 8 en a dit :

« C'est une façon différente pour moi de présenter un texte. J'ai trouvé que ça l'éveillait leur curiosité. (...) C'est ça. Ils se pouvaient plus ! (Rires). D'aller voir la fin, l'histoire complète. Oui, donc ça a vraiment piqué leur curiosité, c'est sûr. » (P8)

Deux participants ont fait part de leur impression sur les causes possibles d'un intérêt accru dans l'activité en faisant allusion à l'aspect de nouveauté de la tâche.

« (Ils étaient) Très motivés. Ils savaient pas pourquoi qu'ils le faisaient. Puis so, il y avait, cet aspect de l'inconnu qui... c'était le bénéfice, je pense. » (P7)

« (...) je pense que c'était quelque chose de nouveau. C'était un défi. Ils aiment les défis. C'était approchable. Oui, c'était vraiment clair qu'est-ce qu'ils devaient faire. Ils ont tendance à aimer ça. » (P5)

Finalement, si tous les enseignants.tes ont apprécié la tâche, nous avons vu qu'ils l'ont manifesté à plusieurs reprises en évoquant tantôt la réussite d'une tâche si simple, tantôt le fruit du travail de leurs élèves et les bons coups que ceux-ci ont fait pendant la réalisation de la tâche. Ces différentes appréciations font toutes montre du côté avantageux de la tâche également rapporté dans nos résultats. Un des participants qui s'est montré très enthousiaste à la suite de son expérience a tour à tour affirmé que l'activité était mémorable et exceptionnelle, se disant même décidé à la refaire avec ses classes. Ces commentaires relevés dans ses réponses attestent d'une appréciation notable de son expérience de la tâche de dictogloss :

« (...) c'est sûr qu'aujourd'hui c'était comme, à noter (rires). » (P7)

« Je me disais à la fin : "C'était vraiment cool". Exceptionnel, c'est le mot que j'ai utilisé en partant. » (P7)

La tâche a suscité enthousiasme et appréciation chez les participants de l'étude qui l'ont trouvée simple à réaliser et engageante pour leurs élèves. Ils ont également relevé plusieurs avantages à sa réalisation dans leur classe pour l'appui au développement des compétences orale et linguistiques. Nous avons répertorié ces avantages dans la section suivante.

4.1.1.2 Avantages pour le développement de la compétence orale et autres compétences langagières

Les participants ont également parlé des bienfaits de la tâche de dictogloss pour le développement des compétences linguistiques de leurs élèves tout au long des discussions. Pour

mieux comprendre ces avantages, nous les avons classés dans le tableau 4.1. Les présenter pour chaque participant nous permet ainsi de mieux saisir leur sens dans le contexte de chacun, tel que vu dans les citations rapportées à la suite du tableau.

Tableau 4.1 : Principaux avantages de la tâche perçus par les enseignants.tes

Participant	Avantages
P1	Travail collaboratif, attention au texte (compréhension), rehaussement du français parlé
P2	Apprentissage du vocabulaire, rehaussement du français parlé
P3	Écoute active, présence de l'input, rehaussement du français parlé
P4	Écoute active, attention au sens (écriture) et mémorisation
P5	Apprentissage du nouveau vocabulaire, présence de l'input
P6	Apprentissage du nouveau vocabulaire, compétences langagières, rehaussement du français parlé
P7	Apprentissage du nouveau vocabulaire, présence de l'input
P8	Écoute active, collaboration et apprentissage de la prise de notes

4.1.1.2.1 Avantages provenant du français rehaussé et de l'usage du vocabulaire thématique

Parmi les avantages observés par les enseignants.tes, la participation orale rehaussée des élèves en français lors de l'étape de travail de groupe a été remarquée par plusieurs participants et est, elle aussi, devenue un thème émergent de nos données. Nous avons jumelé ce thème à celui de la présence du vocabulaire (ou de l'input) du texte à l'oral puisque les participants n'ont pas toujours distingué l'un et l'autre et qu'il a souvent semblé que l'un faisait référence à l'autre. Néanmoins, nous présentons d'abord des données recueillies témoignant clairement du français oral rehaussé durant la réalisation de la tâche :

« Et ils ont certainement comme y'ont parlé en français pendant qu'ils ont fait l'activité, je dirais la grande majorité du temps. (...) Mais puis quand ils parlaient de l'activité même, c'était toujours en français, fait que ça aussi, c'était un avantage. Donc ils ont parlé beaucoup français (...) » (P2)

« (...) j'entendais drette au début pendant quelques minutes que du français (...). » (P1)

« Ils ont fait la tâche en français, ça c'était super bien. » (P3)

« Puis elles se sont parlé en français. Puis leur texte était quand même assez bien, t'sais. Mais elles se sont parlé en français pendant qu'elles l'écrivaient. » (P6)

« Définitivement moins (d'anglais). Comme j'ai dit, c'était juste plus efficace d'avoir la discussion en français vu que l'objectif, c'était d'écrire quelque chose en français, ça, oui, un gros oui, oui. Moins d'anglais (rires). » (P7)

« (...) après cinq minutes, ça se parlait un petit peu en anglais, un petit peu en français. Et puis c'était un peu comme ça partout, il y a, il y avait un groupe qui parlait peut-être un peu plus encore en français. » (P5)

Parfois les conversations des élèves semblent avoir été à propos du vocabulaire plus spécifiquement, une manifestation de la présence de l'input, et ce même avec l'enseignant quelques jours après la réalisation de la tâche. Il semble en effet, selon les propos d'un participant, que la présence même du vocabulaire ait stimulé des conversations avec leurs élèves à propos des mots du lexique appartenant au thème enseigné : « Les avantages en termes de ça a créé une discussion à propos de lexique, right ? » (P7). Encore une fois, il appert que ces données, pointant particulièrement vers le thème de la présence de l'input, attestent un avantage de la tâche de dictogloss aux dires de certains participants dans les propos suivants :

« (Y) M'ont demandé la définition d'un mot "net", parce qu'à un moment donné ils demandaient, quelle est la différence entre l'arc-en-ciel propre, puis le 2e qui était moins net que l'arc-en-ciel principal. So ils m'ont dit, si : "Ça veut dire quoi, net ?" J'étais comme : "Ah, ok!" So, je leur ai donné une direction à suivre puis ils étaient comme : "Ah, ok! Là on a mieux compris l'affaire." Puis ça leur a permis de mieux rédiger un texte qui était plus en ligne avec (le sens du mot net). » (P7)

« (...) deux jours après, dans ma classe régulière, je faisais souvent référence au texte (dictogloss) qu'on avait fait ensemble. J'ai dit : "Est-ce que tu te rappelles la membrane sclérotique, ce mot-là, que tu avais des difficultés avec ? Te rappelles-tu ce que j'ai dit dans le texte à voix haute ?" Puis il y en a plusieurs qui ont dit : "Ah oui, c'est la partie blanche de l'œil." "Ah oui, tu avais dit ça." Donc, je pense qu'en quelque part, ils ont retenu plus que je pensais, mais l'avoir écrit probablement aussi, ça leur a permis de plus le retenir. » (P6)

De surcroît, nous mentionnerons la présence répétée du vocabulaire relevée par d'autres enseignants.tes tant dans les discussions avec les élèves qu'entre élèves. En effet, la possibilité de faire valoir un vocabulaire spécifique à la matière enseignée a été mentionnée à quelques

reprises comme un réel avantage à la tâche. Cette distinction de la répétition du vocabulaire dans les discussions entre élèves est à faire avec l'augmentation du français parlé puisque le lexique appartenant au texte et repris par les élèves dans leurs échanges a été remarqué par plusieurs, comme le témoignent les citations suivantes :

« Ils ont vu des mots de vocabulaire mathématiques en français. Puis ça a été répété plusieurs fois, je pense qu'ils vont s'en souvenir. J'espère qu'ils vont s'en souvenir. »
(P2)

« Mais ils ont répété les mots de vocabulaire. » (P5)

« (...) là ils utilisaient les mots-clés qu'ils avaient entendus, c'est déjà un départ (...). »
(P3)

Outre cela, des participants ont remarqué que certains élèves s'attachaient au nombre de mots qu'ils avaient été capables de réutiliser, mesurant ainsi leur succès. Les extraits suivants illustrent bien l'utilisation du vocabulaire des élèves :

« (...) les mots-clés, pour eux, c'était la béquille. La béquille d'être : "OK, là, j'ai compris." Eux, ils jugeaient probablement leur compréhension parce que la façon... par le nombre de mots qu'ils avaient compris dans le texte, ils se sentent bon quand ils voient des mots. Ils sont capables de trouver des mots. » (P3)

« Et je pense qu'il était très axé sur la quantité de choses et de mots qu'y'ont mémorisés ou qui se sont souvenus pour récréer le texte. Et il était un peu moins concentré sur la structure du texte, malgré que c'était pas mal bien la structure du texte. (...) Donc vraiment, c'était le vocabulaire, je pense, la quantité de vocabulaire, puis pour eux, beaucoup, beaucoup moins la grammaire et la syntaxe. » (P2)

Alors que les avantages en lien avec l'utilisation des mots de la terminologie que les enseignants.tes utilisent en classe ont été ressentis, des avantages rattachés à d'autres compétences linguistiques ont également été relevés. Nous les répertorions dans la section suivante.

4.1.1.2.2 Avantages provenant du développement des compétences langagières

En plus de la présence du vocabulaire thématique du texte de dictogloss dans les échanges entre élèves et une augmentation de la participation orale en français dans le travail de collaboration, l'écoute, la compréhension du texte et l'écriture sont d'autant plus des compétences dont les participants ont fait mention. Ici, des participants ont fait valoir le travail d'écoute en lien avec l'étape de lecture du dictogloss et de prise de notes des élèves.

« Je trouve que l'activité a forcé les élèves d'écouter d'une manière vraiment active et avec un but vraiment spécifique (...). Alors c'était clair qu'est-ce qu'ils devaient faire, c'était clair qu'une bonne stratégie serait d'écouter bien. » (P4)

« J'ai aimé, c'est que ça nous a mis dans un contexte à ben, c'était un bon contexte d'écoute au départ, d'apprendre à prendre des notes (...). » (P8)

Cette écoute, en plus des notes prises lors des trois lectures du texte par l'enseignant, aura appuyé la compréhension qui provient des échanges entre élèves à l'étape de rédaction. Parfois, un simple mot aura stimulé des conversations approfondissant le sens du texte ou encore un aspect langagier de celui-ci entre élèves. Par le fait même, ces situations font montre du travail de collaboration qui a été observé. Voici deux citations intéressantes à ce sujet :

« Tu sais, on n'a pas parlé de dispersion en classe, c'est un nouveau mot pour eux autres. Puis pour certains groupes, ça leur a juste passé par la tête. Ils se sont dit : "Ah, c'est du surplus, j'en ai pas besoin". Parce que c'est vrai, c'était pas vraiment expliqué dans le texte, mais c'était un concept qu'y'ont... quelqu'un l'a écrit, puis ils discutaient. Puis y'ont dit : "Bon, moi je l'ai pas écrit, moi je l'ai pas écrit." » (P7)

« Oui, comme quand notre secrétaire écrivait, c'est comme : "Comment j'écris Fitzgerald ?" Puis là, l'autre élève a montré sa feuille parce qu'elle l'avait dans ses notes, donc c'est un échange simple, mais ça montre que il y a un désir de bien écrire les choses. Puis on peut le demander, on peut s'entraider. » (P8)

De plus, certaines discussions sur la construction grammaticale du texte pourraient avoir appuyé la compréhension du texte en plus du développement des compétences langagières dans le cas de quelques élèves.

« (...) c'était pour des raisons grammaticales qu'ils rendaient compte de ça. C'est comme : "Il y a un (raison ?) peut-être logique d'écriture, c'est comme, on a écrit quelque chose ici, on sait que c'est bon, on a écrit quelque chose ici, on sait que c'est bon, mais on a besoin d'un lien entre les deux. Comment est-ce que Monsieur a lié les deux ?" » (P4)

Outre cela, les données recueillies concernant les avantages de la tâche de dictogloss ont également révélé que les participants ont remarqué qu'elle semble appuyer le développement de la compétence d'écriture. Par exemple, des participants ont dit :

« Puis le fait que les élèves ont des mots-clés, ce qui était un peu remarquable quand même parce que je les regardais travailler, il y avait toutes sortes d'équipes, mais plusieurs hachuraient les mots. Quand ils ont reproduit le texte, ils reprenaient leurs mots-clés (...). » (P3)

« (...) Ils portent attention aux mots qu'ils connaissent pas. Puis c'est ce que j'ai observé. C'est que y'ont écrit d'une manière phonétique au lieu de... Tandis que dans une classe normale, ils vont juste dire : "Comment est-ce que t'épelles ...?", tu sais, comme "telle et telle chose". » (P5)

La tâche n'a donc laissé aucun participant indifférent puisqu'ils ont tous rapporté des expériences positives tant pour le travail de collaboration, l'apport de la tâche dans le développement des compétences langagières et l'apprentissage du vocabulaire que pour la hausse remarquable d'échanges en français entre élèves. Pourtant, les participants ont également fait part de certaines réserves envers la tâche de dictogloss ou encore d'observations de difficultés rencontrées par leurs élèves en cours de tâche. Nous verrons des résultats qui en sont la preuve dans la prochaine section.

4.1.2 Difficultés rencontrées

Alors que des avantages ont été perçus par tous les participants, plusieurs d'entre eux n'ont pas réellement trouvé de désavantages immédiats à la tâche comme telle. Si le participant 4 nous rappelle que des élèves peuvent finir plus vite que d'autres affectant l'atmosphère de travail dans la classe et la capacité des autres à travailler au mieux de leur potentiel, d'autres participants ont plutôt rapporté les difficultés éprouvées par certains élèves à accomplir la tâche. Il s'agit d'un

manque d'engagement ou une participation inégale de certains élèves, ou encore, une perception que la tâche sortait en quelque sorte du cadre du cours. Ces difficultés se sont ajoutées aux récits des participants qui ont toutefois exprimé tout juste le double d'appréciations envers la tâche, présentées à la section précédente. Nous présenterons donc ici les réserves des participants selon les thèmes émergents de ces difficultés, soit des difficultés causées par certaines compétences langagières, par un manque d'engagement de certains élèves, ou encore par une perception des enseignants.tes d'un manque de pertinence avec le sujet enseigné. Pour mieux les comprendre, nous les avons classées dans le tableau 4.2. Encore une fois, les présenter pour chaque participant nous permet ainsi de bien accéder au sens de ce que chacun a rapporté de ses expériences dans sa salle de classe. Les citations rapportées à la suite du tableau nous éclaireront à ce sujet.

Tableau 4.2: Principales difficultés et réserves perçues de la tâche par les enseignants.tes

Participant	Difficultés
P1	Hors contexte (sujet et format d'activité), participation faible de certains élèves, compétences langagières
P2	Participation orale faible ou dominante de certains élèves
P3	Participation faible de certains élèves, prise de notes alternative (dessin) menant à peu de vocabulaire et une reconstruction textuelle difficile, voire impossible
P4	Manque de lien avec la classe
P5	Hors contexte (sujet et vocabulaire) menant à la confusion des élèves, participation dominante de certains élèves
P6	Participation en anglais de certains élèves, compétences langagières
P7	Compétences langagières
P8	Compétences langagières, participation dominante de certains élèves

4.1.2.1 Réserves quant à l'appréciation dues à des difficultés des apprenants en lien avec certaines compétences langagières

Montrant une des attitudes les plus positives envers la tâche, le participant 7 a rapporté qu'un des avantages de l'activité est de créer une discussion au sujet du lexique. Pourtant, les mots de vocabulaire appartenant au champ lexical d'un thème en particulier peuvent, à l'inverse, créer un obstacle initial à la compréhension comme également observé par le même participant. En effet, il est intervenu à quelques reprises afin d'appuyer ses élèves dans la tâche comme rapporté ici :

« Ça veut dire quoi ce mot-là ? Puis ils m'ont posé une question, puis je l'ai écrit à une place. Parce qu'il y avait un mot qui bloquait le concept un peu. » (P7)

Si les demandes des élèves durant la réalisation de la tâche sont révélatrices pour les participants comme nous continuerons de le voir, l'écoute des discussions entre élèves dévoile aussi des difficultés en compréhension comme on peut l'observer ici dans les propos d'un des participants. Ses observations ont d'abord fait état de débats entre élèves qui tentaient de démêler ensemble les événements entendus et pris en notes lors de l'écoute du texte de type narratif. Le participant a ensuite rendu compte d'une situation non résolue pour ces équipes constatant un certain besoin d'éclaircissement de l'histoire comme relevé dans le témoignage suivant :

« Donc il y a deux équipes, je pense que à ce niveau-là, c'était pas très clair au niveau de la compréhension. » (P8)

Parallèlement, un participant a rapporté que les élèves ayant besoin d'appui pour la compréhension du texte ou des mots-clés n'ont pas toujours demandé de l'aide et cela a parfois mené à d'autres difficultés. Par exemple, des élèves ont remis un texte complété, mais manquant de cohérence aux yeux du participant 3. En effet, ce participant a fait mention d'un texte difficile à lire étant « très décousu », même lorsque ses élèves arrivaient normalement à bien écrire et cela aurait possiblement pu avoir pour cause une difficulté en écoute ou en compréhension ayant affecté la prise de notes à l'étape précédente de la tâche.

Outre cela, ce même participant a observé des élèves cesser progressivement de prendre des notes lors de la lecture du texte de dictogloss, mais sans tenter d'intervenir pour les aider ou les encourager, dans l'intérêt de la présente étude. Selon ce participant qui a partagé ses réflexions en plus de ses observations, le sens du texte plutôt difficile d'accès dû à son vocabulaire spécifique au thème, les faiblesses en connaissances du vocabulaire et en compréhension du texte en général pourraient avoir occasionné cette difficulté de participation. Des adaptations aux instructions de la tâche auraient été nécessaires pour appuyer ces élèves.

« En fait, c'est que c'était trop difficile pour elles. Et le niveau de français, les mots de vocabulaire, c'était trop de leur demander d'écouter, de prendre des notes. Ils ont

écouté en premier, mais il aurait fallu presque que je le répète trois fois sans qu'elles aient à prendre des notes ou même briser la tâche en petits morceaux. Peut-être dire deux, trois phrases ou un petit dessin ou des notes. Là, puisque c'était pris dans un pain puisqu'elles étaient perdues, elles ont abandonné. » (P3)

Fait intéressant, le participant 3 rapporte encore qu'un de ces élèves n'ayant pas réussi à prendre des notes aurait éventuellement eu recours à des stratégies de compensation en continuant d'écouter la lecture sans toutefois perturber la leçon.

« En fait, il y en a une qui a décidé de dessiner parce que c'est une cause perdue, je pense. (...) Alors, pour elle, le dessin, c'est la méditation. Et quand on regarde son dessin, elle respecte totalement les thèmes de ce que j'ai dit, de ce que j'ai lu. (...) Mais elle s'est perdue dans son dessin, puis on peut voir à travers son dessin, des notes. » (P3)

D'autres participants ont rapporté de pareilles difficultés en lien avec l'écoute et les connaissances de vocabulaire. Les deux citations du participant 6 recueillies ici témoignent de ces observations. Dans un premier temps, des élèves ont avoué avoir du mal avec la compétence d'écoute et ont, d'une manière, demandé de l'aide durant la réalisation de la tâche. Dans un autre temps, des élèves ont remarqué à la fin de la tâche que la source de leur difficulté provenait de l'orthographe des mots en soi.

« (...) Il y en a plusieurs qui ont dit : "Ah (!) ! Je suis vraiment pas bonne à l'écoute, j'ai besoin de voir." » (P6)

« Il y en a qui ont dit : "Ah, c'était vraiment difficile. Le vocabulaire était difficile parce qu'on savait pas comment écrire les mots." » (P6)

4.1.2.2 Réserves quant à l'appréciation dues à un manque d'engagement

Si, aux dires de certains participants, la cohérence du texte produit a été affectée par un manque de compréhension du texte au préalable ou encore par une faible connaissance du vocabulaire, la participation des élèves en français aurait eu un effet sur le texte écrit. En effet, selon un participant, les trois groupes ayant le plus parlé français dans sa classe lors de l'étape d'écriture auraient également produit les meilleurs textes. Cependant, il a également été question de personnalités diverses parmi les membres d'un même groupe ou entre les groupes ayant eu des

effets sur la collaboration ou ayant fait obstacle à un fonctionnement plus équitable entre les membres de groupes comme le témoignent ici les participants 2 et 8 :

« Certains groupes, c'était pas mal équitable, mais d'autres groupes, il y avait quelques élèves qui dominaient vraiment la conversation. Fait que les élèves plus tranquilles ou gênés, comme, y'ont rien dit. Fait qu'y avait deux ou trois élèves, un, un peu plus, mais vraiment deux élèves que je pense qu'y'ont rien dit tout le long de l'activité. Y'étaient dans un groupe de trois, ça fait qu'y étaient avec deux élèves qui parlaient beaucoup plus, puis qui y en avaient beaucoup plus à dire de façon générale, qui sont des élèves plus bruyants. Alors, le troisième élève plus tranquille, y'a rien dit. Comme, y s'est pas engagé. » (P2)

« Il y a décidément des voix qui sont un peu moins fortes dans un groupe de trois et je m'étais, je me suis dit : "Ah, j'aimerais ça le refaire aussi dans des groupes de deux." » (P8)

En plus de différences au niveau de la participation à la discussion, lorsque des élèves moins forts ont été jumelés à d'autres de niveaux de compétence plus élevés dans un groupe, cela aurait eu des effets sur leur motivation à accomplir la tâche ou à y participer. Deux élèves de faibles niveaux de compétence ensemble auraient également rencontré des difficultés semblables. Voici donc deux témoignages rapportant ces observations :

« Oui. J'ai vu mes plus forts. Comme quand j'ai dit, tu sais, dans des groupes de deux, une personne peut écrire le paragraphe. C'était plutôt la personne dont est le plus fort ou se sent le plus fort dans la langue. Et les autres se sont mis de côté. Oui... » (P5)

« Alors quand elles ont vu, qu'ensemble, et elles ont peut-être et sûrement remarqué que tout le monde est en train d'écrire, parce que tout le monde écrivait, qu'elles n'étaient pas capables de réussir la tâche et là elles ont abandonné. » (P3)

Si le désengagement de certains élèves a été observé, il a parfois été perçu comme provenant d'une paresse face au défi. Le participant 1, connaissant bien ses élèves, a repéré une certaine connivence entre deux élèves qui, à son avis, n'ont pas mis beaucoup d'effort à la tâche.

« Et ils ont tous les deux souri, ils ont bien fait, mais ils ne voulaient pas travailler trop fort non plus et à cause de ça leur texte est peut-être le moins semblable au texte d'origine. » (P1)

Ce faible engagement a eu pour résultat un texte moins riche en contenu, en sens. Selon le participant 1, le texte aurait notamment été bref puisque dépourvu de détail.

« Des détails manqués, pas une compréhension erronée pas, des notions erronées parce que leur texte est super court. (...) Ils ont mis des mots puis ils ont bien utilisé ce qu'ils ont mis, mais soit ils ont manqué en prenant des notes ou, en créant leur texte, ils ont juste pas ajouté assez (...). » (P1)

4.1.2.3 Réserves quant à l'appréciation dues à la perception du manque de pertinence de la tâche

Seul un participant a mentionné que la tâche ne cadrerait pas le sujet de sa classe. Voici son explication :

« Mais une difficulté, je pense, serait juste dépendant du contexte de sujets. J'enseigne les mathématiques, c'est pas vraiment un sujet textuel (...), Mais peut-être une difficulté serait de justifier comme utiliser une classe de mathématiques pour faire quelque chose qui est vraiment plus une activité de français. Et je pense que dans le cours de sciences humaines, on n'aurait pas nécessairement ce même dichotomie. » (P4)

Deux autres participants ont évoqué des difficultés en lien avec la séquence de leçons de leur classe ou la thématique mal comprise au départ affectant l'attitude des élèves en début de tâche. Les difficultés qui suivent relèvent donc plus du contexte de l'expérience du participant à la présente étude avec un texte de dictogloss préparé par la chercheuse. Si les textes avaient été entièrement planifiés par les enseignants.tes au préalable peut-être le texte, et ainsi la tâche, se seraient-ils mieux insérés dans la séquence des classes et leçons. Voici leurs commentaires à ce sujet :

« Seul désavantage, c'était que dans cette fois-ci, dans ce contexte, c'était un peu hors du programme. Si ça faisait partie de mon répertoire d'activités que je fais dans ma classe régulièrement puis ils le savaient et ils étaient habitués, je trouve que ça serait vraiment efficace. » (P1)

« Fait que si tu leur donnes un sujet au hasard, parce que moi j'ai dit : "On va faire des places (lieux) comme texte descriptif". Ils s'attendaient à quelque chose comme Paris ou Montréal, pas nécessairement à quelque chose comme une ligne de plastique

(continent flottant de plastique). Fait que c'est ça ce que j'ai vu (...). Y'étaient pas prêts au sujet. » (P5)

Plus familiarisés avec les instructions de la tâche ou le sujet du texte, les élèves auraient plus aisément accompli la tâche aux dires de ces enseignants.tes. Ces réserves quant à l'appréciation de la tâche de dictogloss ne sont donc pas partagées par tous les participants. En outre, pour certains d'entre eux, ces réserves ne semblent pas provenir de la tâche en soi, mais plutôt du contexte de participation à l'étude. La tâche aurait pu être plus pertinente si l'enseignant, et non pas les chercheuses, l'avait planifiée pour les besoins de sa classe. Parallèlement, alors que les élèves ont pour la plupart bien participé à la réalisation de la tâche, cette contribution à proprement parler n'a pas été faite que dans la langue cible. Nous verrons maintenant que les élèves ont également eu recours à l'anglais, généralement leur langue première, pour réaliser la tâche de dictogloss.

4.1.3 L'utilisation de l'anglais pendant l'activité

Toujours dans les partages des expériences des enseignants.tes, la présence de l'anglais dans la tâche a occupé une place importante dans les entretiens puisque nous cherchons à comprendre l'utilité de la tâche de dictogloss dans le développement de la compétence orale chez les élèves d'immersion française qui ont majoritairement l'anglais comme langue première. Nous présentons ici des résultats portant sur la question de la place occupée par l'anglais durant la tâche.

Les données découlant de cette question et présentées dans le tableau 4.3 montrent que deux enseignants.tes ont observé une baisse de l'utilisation de l'anglais alors que trois d'entre eux n'ont pas observé de changement quant à la présence de l'anglais. Deux participants enseignant les mathématiques n'ont toutefois pas eu cette expérience ayant rapporté plus d'anglais dans l'un des deux cas et l'autre n'ayant en fait pas pu commenter cette question.

— Incertain : « Honnêtement, je ne sais pas. » (P4)

— Absence de l'anglais : « (...), mais là, ils ont parlé uniquement en français, de la tâche (...) » (P2)

Tableau 4.3 : Observations sur la présence de l'anglais pendant le dictogloss en comparaison avec d'autres tâches

Présence de l'anglais	N
Plus d'anglais	1
Similaire	3
Moins d'anglais	2
Incertain	1
Absence de l'anglais	1
Total	8

Les participants ont souvent rapporté que leurs élèves ont fait usage de l'anglais pour s'entraider à faire avancer la tâche et parfois par de brèves interactions.

« Puis là, ils ont dit un petit mot en anglais : "I mean this sorts." Puis là, ils sont revenus en français (parlé) parce que ça ne pouvait pas durer. » (P3)

Et même dans le cas des enseignants.tes qui ont observé une présence de l'anglais similaire à celle qui est observée lors d'exécution d'autres tâches, certains ont entendu beaucoup d'anglais. Le texte dictogloss, même ancré dans des principes connus menant à la compréhension possible du nouveau contenu, a possiblement donné lieu à des échanges entre élèves permettant de mieux saisir le sens du texte, et ce, pas uniquement en français comme rapporté par ce participant :

« (...) les élèves qui ont beaucoup parlé anglais dans leur groupe, tu sais, au lieu de se parler en français, parce que le texte était en français puis de l'écrire en français, il y en a plusieurs qui avaient plus compris, qui ont traduit en anglais pour les autres dans leur groupe. On leur a dit, ah, puis ils se parlent en anglais, puis là ils traduisaient tout en anglais pour eux autres. Là, les autres ont fait : "Ah, ok, je comprends" , tu sais, parce qu'ils se sont fait traduire en anglais. » (P6)

En plus d'avoir parlé de la présence de l'anglais en répondant à la question traitant cet aspect de l'expérience de la tâche, les participants en ont aussi fait mention à d'autres moments de

l'entretien. Il semble que l'anglais ait parfois joué un rôle d'appui dans la perspective des apprenants faisant cette tâche pour la première fois, mais que cela n'ait pas pu être prouvé selon cet enseignant.

« Il y avait même un élève qui a... sa perspective pour de ce qu'il a fait, c'est qu'il a écouté et immédiatement il a traduit tout en anglais dans sa tête. Il a complètement mémorisé le texte en anglais, mais il était incapable de le retraduire en français. Donc, il n'a pas vraiment pu aider sa groupe. » (P4)

Après s'être fait demander ce qu'étaient leurs observations de la place de l'anglais lors de la réalisation de la tâche, les participants ont dû se demander si selon eux, cet usage avait bien permis d'accomplir le travail. Le tableau 4.4 montre que la majorité des participants ont observé que l'anglais a eu un effet bénéfique lors du travail de groupe.

Tableau 4.4 : Utilité de l'anglais pour réaliser la tâche

Utilité de l'anglais pour la réalisation de la tâche	N
Utile	5
Pas utile	2
Incertain	1
Total	8

Si l'anglais a parfois aidé lorsque les élèves étaient en prise avec un vocabulaire moins familier, cette utilisation a servi de tremplin pour continuer à faire progresser le travail de collaboration et arriver avec succès à produire un texte entièrement en français. Voici quelques exemples de commentaires à ce sujet :

« Difficile à dire (...) So, j'ai entendu un peu au début, ça veut dire quoi ceci ? Ça veut dire quoi cela en anglais ? Mais d'un coup qui ont reçu cette information, ils ont plutôt changé 100 % en français. » (P7)

« (...) y avait certains mots anglais, parce qu'ils le connaissent, qu'ils ont sorti parce que c'était le mot qu'ils connaissaient pour exprimer leur idée (...). Là, c'est plus une recherche de comment est-ce que je transforme ça (le mot ou l'expression anglophone) en langue francophone ? » (P8)

« Oui, ils avaient juste besoin d'aider et convaincre les autres. Et à présent, ils se sentent plus confortables à faire ça en anglais, pour la plupart. » (P4)

"(...), mais (l'anglais était) un peu aussi pour faciliter la communication des idées... la collaboration entre les élèves. » (P1)

Ces explications sont illustrées par les propos du participant 4 qui reprend les échanges de ses élèves dans le témoignage suivant :

« Et c'est ça que cette groupe, par exemple, a trouvé en disant : "Ok, comment est-ce qu'il est allé... qu'est-ce qui est allé entre la partie avec tous les négatifs et la description de saut à l'élastique ? How did he start talking about saut à l'élastique." » (P4)

Deux enseignants.tes ont rapporté ne pas avoir observé que l'anglais avait été utile à la réalisation de la tâche évoquant dans un cas que leurs élèves n'avaient pas parlé de la tâche lorsqu'ils ont parlé en anglais et dans l'autre que les élèves sont revenus au français pour avancer leur travail plus efficacement après avoir fait un détour par l'anglais.

« Donc, ils ont parlé anglais uniquement pour des raisons qui avaient comme pas rapport à l'école, pas rapport à la tâche, c'était juste pour comme de quoi de social, entre deux amis, très rapidement. Oui, c'est ça. » (P2)

« En fait, c'était plus utile de travailler en français que de travailler en anglais. » (P3)

Fait intéressant, le participant 3 a mentionné que pour un de ses élèves engagés dans la tâche, le rythme n'était pas assez rapide et l'aurait poussé à parler anglais pour accélérer le travail. Voici le témoignage du participant 3 à ce sujet :

« Moi, je ne dirais pas qu'il y avait tant d'anglais ici. Il y a eu de l'anglais parce que l'élève était excitée. Ça ne l'allait pas assez vite. La personne voulait trouver le mot. » (P3)

Rappelons que les résultats présentés jusqu'ici, font partie de nos données émergent de questions faisant appel aux observations des enseignants.tes participant à l'étude. Leurs observations sont majoritairement positives en dépit des difficultés rencontrées et des réserves

envers l'appréciation de la tâche que certains participants ont émises au fil des entretiens. Outre cela, les participants ont largement apprécié la tâche collaborative de dictogloss comme nous l'avons démontré avec nos données recueillies sur l'appréciation des enseignants.tes. Rappelons également que les données d'appréciation ont surpassé toutes les autres dans nos résultats, comptant pour plus du quart de l'ensemble de nos données, et qu'elles ont engendré le thème d'appréciation des enseignants.tes. Plusieurs questions ont également traité du potentiel perçu de la tâche à appuyer le développement de la compétence orale. Ces perceptions répondent à la deuxième question de recherche et seront présentées dans la section suivante.

4.2 Perceptions des enseignants.tes.es à l'égard de la tâche collaborative dictogloss pour le développement de la compétence orale en classe d'immersion au secondaire

Dans cette section, il est question des perceptions des enseignants.tes quant au potentiel d'une tâche, ancrée dans une approche fondée sur la recherche, pour le développement de la compétence orale puisque cette compétence est celle qui est visée dans cette étude. Si la tâche en soi ne vise pas la compétence orale, il est plutôt question de voir si elle peut appuyer son développement. Il s'agit ici des réflexions des participants quant à la réalisation éventuelle de tâches, de leur intérêt à les reprendre dans leurs classes dans un avenir hypothétique, et de ce qu'ils entrevoient. Cela rejoint donc les cognitions des enseignants.tes, un thème devenu émergent parmi nos données et s'alliant aux perceptions suivant de près le thème de la satisfaction en importance.

4.2.1 Potentiel de l'activité à faire parler la langue cible

Cette section repasse une question à cinq volets différents. Le tableau 4.5 fait état d'un résumé de trois de ces parties alors qu'une autre question est discutée à part, sa formulation ne donnant pas lieu à son intégration dans le tableau. Pour chacune de ces questions, nous amenons ici des réponses qui démontrent le potentiel de la tâche tel que perçu par les enseignants.tes après en avoir fait l'essai avec une de leur classe dans le cadre de cette étude.

Tableau 4.5 : Potentiel de la tâche de dictogloss perçu par les enseignants.tes

Potentiel de la tâche	Oui (N)	Non (N)	Incertain (N)	Total (N)
à aider à parler français	6	0	2	8
à aider à parler français davantage pour accomplir la tâche	7	0	1	8
à appuyer le développement de la compétence orale en français	8	0	0	8

4.2.1.1 Potentiel à appuyer le développement de la compétence orale

La question du potentiel de la tâche à appuyer le développement de la compétence orale en français est centrale à notre étude. Ainsi, nous y accordons beaucoup d'importance. Cette fois encore, comme dans toutes les autres questions portant sur le potentiel de la tâche, les participants sont unanimes. La réponse est affirmative et tous sont donc d'avis que la tâche pourrait bel et bien appuyer le développement de la compétence orale. Cinq participants se sont exprimés à ce sujet parfois directement ou avec quelques conditions ou questionnements :

—Directement : « C'est un autre outil. Puis ça pourrait aider. Ouais. » (P1)

—Directement : « Oui. Et à cause (...) que c'est vraiment une belle activité pour présenter du nouveau vocabulaire en mathématiques. » (P2)

—Avec questionnement : « Oui, définitivement (l'activité aide au développement de la compétence orale). Je me demande juste à quel point que ça va devenir habituel. (...) je me demande si je faisais ça une fois par semaine ou 2 ou 3 fois si je verrais une régression. Je sais pas, j'espèrerais que non, mais c'est sûr qu'aujourd'hui c'était comme, à noter (rires). » (P7)

—Avec condition : « (...) il faudrait que les attentes soient très claires quand tu fais l'activité avec eux. Donc, le travail de groupe et tout ça, si tu les encourages vers ça, probablement que oui. » (P6)

—Avec condition : « Oui, à condition... À condition qu'on va plus loin avec ça. C'est-à-dire que là, l'élève a écrit, il a parlé, il a discuté des mots. (..) Je pense que si on fait quelque chose comme ça, si on continue avec quelque chose comme ça, que c'est nécessaire de revoir le texte et de le relire plusieurs fois, encore plus. » (P3)

Nous avons également demandé aux participants s'ils croyaient que la tâche pourrait spécifiquement faire en sorte que les élèves parleraient français de manière moins soutenue qu'à l'habitude (avec plus d'usage de l'anglais) ou encore si elle pourrait, au contraire, aider à parler français d'une manière aussi soutenue ou plus soutenue (sans autant d'usage de l'anglais) qu'à l'habitude lorsque leurs élèves accomplissent d'autres tâches dans la classe. Le tableau 4.6 présente les réponses des enseignants.tes.

Tableau 4.6 : Potentiel perçu de la tâche dictogloss à appuyer le français oral par les enseignants.tes

Potentiel à aider à parler français	N
de façon plus soutenue	6
de façon aussi soutenue	1
de façon moins soutenue	0
incertain	1
Total	8

Une fois de plus, une majorité de participants sont du même avis et voient en la tâche le même potentiel pour l'appui qu'elle pourrait apporter à l'usage de la langue cible. En effet, sept participants ont dit sentir que l'activité pourrait aider à parler français de manière plus soutenue. Voici ce qu'avaient à dire certains participants à cet effet :

« Fait que là, quand ça va venir le temps de parler de mathématiques en français, ils auront acquis ce vocabulaire-là. » (P2)

« C'est plus soutenu parce que ils sont en train de négocier ensemble ou de discuter avec des mots similaires un et l'autre. Ils s'appuient. » (P3)

« Plus soutenue dans le sens que ils doivent réécrire l'histoire. Donc ils doivent avoir un vocabulaire similaire à qu'est ce qui a été dit comme au niveau sens pour donner le sens fait que oui, ça peut être plus soutenu à ce niveau-là. Un effort supplémentaire. » (P8)

Le septième participant a bien senti ce potentiel, mais a tenu à mentionner qu'il ne l'a pas réellement vu dans sa classe lors de la réalisation de la tâche puisqu'il n'a pas encouragé ses élèves à parler le français dans le cadre de l'étude comme il aurait pu le faire à d'autres moments :

« Comme mon sens commun dit oui (au potentiel à aider à parler français de façon plus soutenue), mais ce que j'ai vu dans ma classe dit non. » (P4)

4.2.1.2 Potentiel à promouvoir l'usage du français

Pour la question qui porte sur le potentiel de la tâche à promouvoir ou appuyer l'usage du français, bien que les enseignants.tes aient majoritairement répondu en voir, leurs réponses sont plus nuancées. En effet, plusieurs émettent des doutes lorsqu'ils développent leur réponse, se remémorant le déroulement des événements de la tâche de dictogloss avec leurs élèves. Il est donc question encore une fois de la présence de l'anglais discutée dans la section portant sur la première question de recherche.

« Ça, j'ai eu moins de confiance là-dedans. (...), Il y avait peut-être une petite augmentation (du français), mais je l'ai pas vue, c'était plus au début de leur travail en dyade, et ça a pas duré. » (P1)

« Mais ils ont beaucoup parlé en anglais quand j'ai mis en dyade. » (P5)

Le P6 a mentionné son désenchantement s'étant attendu à plus de français parlé lors du travail collaboratif sur la production du texte et cette question a ravivé son émotion :

« Je sais pas. Parce que j'ai pas vraiment vu ça quand ils se parlent entre eux. Ils se sont presque tous parlé en anglais. Même dans mes deux groupes. C'était assez... (...) Mais tout le monde s'est parlé en anglais. C'était vraiment... Pour moi, ça a été un peu comme une déception. » (P6)

Il est important de noter que nos données montrent ici un contraste puisque nous avons relevé des commentaires qui rapportent une expérience plutôt positive de ce côté chez des participants qui ont, pour leur part, pu voir le potentiel en action dans leur salle de classe :

« Ben ce que j'ai remarqué, c'est que j'ai entendu des mots sortir des bouches de mes élèves qui ont jamais utilisés. Tsé comme ils s'exprimaient avec le vocabulaire du texte. De façon où c'est devenu partie de leur vocabulaire, tu sais ce que je veux dire comme ils se sont trouvés, avec des mots qui savaient pas, puis juste en discutant, puis en expliquant ces mots, ils ont acquérir d'autres vocabulaires qui ont jamais appris auparavant. "So", j'ai trouvé ça. Très intéressant, je suis comme : "Ha wow !" »(P7)

« (...) les élèves étaient occupés à utiliser leurs mots, et c'est des mots en français. (...) Ils ont négocié en français. J'ai eu des moments, par exemple, j'ai remarqué, que j'ai eu des élèves qui, à un moment donné, ils viennent tout excités parce qu'ils voulaient vraiment bien faire. Là, ils ont commencé à... Là, ils essayaient de dire leurs mots en français (...) » (P3)

Lorsqu'on leur a demandé spécifiquement si l'activité pourrait aider à parler français davantage pour accomplir la tâche plutôt que de le faire en une autre langue (en l'occurrence l'anglais), les enseignants.tes ont été fidèles à leur réponse précédente. Si, en effet, seul un participant de plus a répondu à l'affirmative à cette question montrant encore une fois la vision largement positive du potentiel de la tâche, le total des enseignants.tes croyant en ce potentiel est passé à sept (voir le tableau 4.2). Voici quelques partages des enseignants.tes à cet effet :

« Mais oui, ça aiderait, mais ça serait pas comme 100 % plus, ça serait comme un peu plus que d'habitude, oui. » (P2)

« Moi, je vois cette tâche comme une tâche où le montant de français est parlé davantage. Je pense que les élèves sont pris, sont forcés. En fait, c'est comme une situation forcée que tu as... une tâche à compléter et l'anglais ne peut pas vraiment te permettre. (...) les élèves ont oublié qu'il produisait en français. C'est un peu ça que je dirais. Parce que c'était en français. » (P3)

« Je pense que oui (ça aiderait à parler français davantage pour accomplir la tâche), parce qu'ils discutaient un texte français, donc au moins les extraits du texte, ils disaient. » (P4)

« Oui (les élèves ont parlé français davantage), je dirais comme pour formuler leur phrase, pour avoir une phrase à l'intérieur. » (P5)

« Mais je pense que les élèves ont plutôt réalisé que, vu que le texte était en français, puis il fallait discuter du texte, ça allait mieux de parler en français que de essayer de

le traduire en anglais, avoir la conversation puis le retraduire pour faire le récit ou écrire des phrases. » (P7)

Le P7 a par la suite résumé le processus de travail observé chez ses élèves en pleine tâche. Selon ce participant, ses élèves ont saisi le côté pratique, voire efficace, de parler français lorsqu'est venu le moment de reconstruire le texte. Ils n'ont pas fait usage de l'anglais pour construire le texte comme le prouve l'extrait suivant :

« Puis je leur ai dit, écoute, là c'est temps de discuter en groupe. C'était comme... La distance la plus courte était en ligne droite qui veut dire de français à français. Tu sais ce que je veux dire ? » (P7)

4.2.2 Potentiel de l'aspect collaboratif de la tâche à appuyer l'usage de la langue

Certaines questions de nos entretiens ont porté sur le contenu du texte de dictogloss et sur le potentiel de la tâche à aider les élèves à acquérir de l'information et à en partager tout en parlant français. Le tableau 4.7 ci-dessous montre que la majorité des participants ont perçu le potentiel de la tâche à aider les élèves à acquérir de l'information tout en parlant français et à apprendre et partager de l'information nouvellement acquise. Le thème émergent de la collaboration est donc enraciné dans ces questions ainsi que dans une question demandant directement aux participants s'ils croyaient que la collaboration a affecté l'usage du français.

Des questions ont porté sur la possibilité de la tâche à aider spécifiquement les élèves à comprendre des notions tout en parlant français ainsi qu'à apprendre et partager de l'information.

Tableau 4.7: Potentiel du travail collaboratif à appuyer l'usage de la langue

Potentiel de la tâche à aider les élèves	Oui (N)	Non (N)	Incertain (N)	Sans réponse (N)	Total (N)
à acquérir de l'information tout en parlant français	5	0	2	1	8
à apprendre et partager de l'information nouvelle	8	0	0	0	8

4.2.2.1 Potentiel à aider à acquérir de l'information tout en parlant français et à aider à partager quelque chose de nouveau

Les participants étaient donc unanimes et ont tous vu un potentiel de la tâche à aider les élèves à acquérir de l'information ou en partager tout en parlant français. Les réponses des deux questions se rejoignant parfois sur le sens, nous les présentons en deux volets un à la suite de l'autre pour plus de lumière sur ces propos. Voici quelques réponses intéressantes à ce sujet :

« Il y a comme un élève qui a écrit dans chaque (...). "So", je pense que les autres donnaient des idées, puis ils prenaient toutes leurs idées, puis y les mettaient tous ensemble, puis elle (une élève) a repassé plus que les autres. (...) c'est ça, parce qu'il y avait les mots comme, par exemple, comme "ensemble et élément", qui commencent par des "E", mais en tout cas, ça se ressemble un tout petit peu, mais c'est un peu différent un ensemble et un élément. Donc, oui, essayer d'écrire le texte pour que ce soit clair qu'est-ce qui est un "ensemble" et qu'est-ce qui est un "élément" d'un ensemble. » (P2)

« Bien, c'est certain que oui, ils apprennent. Ils apprennent parce qu'ils répètent entre eux qu'est-ce qu'ils ont entendu. » (P3)

« Absolument. (...) Mais aussi le fait que c'est une façon d'apprentissage qui est différent, ça va leur permettre de acquérir d'autres informations d'une autre façon, qui peut être bon pour certaines élèves qui tu sais pour eux juste soit copier des notes ou faire un labo c'est utile et fonctionnel. (...) d'un coup mes élèves qui étaient pas super forts ou fortes en physique se sentaient plus à l'aise avec le langage alors qu'ils sont devenus leaders de cette activité au lieu d'être passif dans le laboratoire (...). » (P7)

« Un secrétaire écrivait le texte, ils ont tous pris leurs notes, mais après ça, il y avait. Il était en équipe de 3 principalement, donc on avait la personne qui prenait, qui rédigeait l'histoire et écoutait, il prenait ses idées aussi, mais là il rédigeait l'histoire, donc c'était un crayon pour trois cerveaux. » (P8)

Lorsqu'on leur a demandé si la tâche pourrait appuyer l'apprentissage et le partage de nouvelles notions, les participants n'ont pas eu à spécifier la langue utilisée par leurs élèves et le P6 a donc répondu avec cette remarque :

« J'avais l'impression que ça leur faisait plaisir de l'expliquer à quelqu'un qui ne l'avait pas compris. Alors, c'est comme : "Non, non, non, c'est ça que ça voulait dire. C'est ça

qu'on a dit puis c'est ça que ça voulait dire. C'était ça, la phrase." Alors ça, je l'ai remarqué, mais encore une fois, ils se parlent en anglais, mais j'ai remarqué ça. » (P6)

Certains enseignants.tes ont vu l'importance d'un texte qui interpelle leurs élèves pour les motiver à réaliser la tâche de manière collective et un texte qui crée parfois des discussions de groupe comme évoqué dans les citations qui suivent.

« Oui, certainement. On choisit bien le sujet qui leurs inspire, qui leurs engage, surtout s'il y a une grève demain à travers l'environnement. Je pense que ça leur a mis en notion, pour ceux qui savaient pas que ça (le sujet du texte) existait. » (P5)

« Oui, comme dans mon cas, non. C'était juste une petite histoire de liaison que j'ai faite. Amusante, oui. Oui, on pourrait y viser d'une manière plus sérieuse aussi, je pense. Je pense que la clé serait de faire certain que c'est dans leur ZPD, leur Zone de Développement Proximal. (...) je pense qu'il y a un rôle pour le prof de choisir ou de construire un texte qui est vraiment approprié pour le niveau des élèves. » (P4)

« Mais y'en a 2 ou 3 élèves qui sont venus me parler après à propos de la réfraction : "Puis comment est-ce que ça fonctionne de même ?" Puis ils étaient vraiment curieux de... Ils avaient besoin d'assimiler toute cette information, mais là, ça leur a amené avec d'autres questions qui étaient intéressants. » (P7)

Deux enseignants.tes ont pourtant nuancé leurs réponses avec quelques doutes quant au potentiel de la tâche à soutenir l'apprentissage de connaissances tout en parlant français. Par exemple, le participant 6 a répondu qu'il faudrait d'abord une pratique régulière de la tâche de dictogloss et qu'il serait alors intéressant de voir s'il y aurait un apprentissage. De plus, nos données montrent que le participant 4 a dit croire au contraire que si le dictogloss n'était pas fait trop souvent, cette tâche pourrait avoir le potentiel d'enrichir l'expérience d'un texte en comparaison avec une simple lecture de texte en classe. Pour la question suivante sur le potentiel de la tâche à aider les élèves à apprendre et partager quelque chose de nouveau, si le participant 1 a précisé qu'il ne commencerait probablement pas une nouvelle unité avec un dictogloss, il a tout de même vu le potentiel de la tâche à appuyer l'apprentissage et le partage d'information nouvelle. Rappelons que le dictogloss qu'il a utilisé établissait en quelque sorte des bases pour une nouvelle unité dans sa classe en plus d'être une tâche assez différente de son répertoire d'activités habituelles et que cela a déjà été évoqué lors de la question des difficultés

rencontrées. Finalement, le participant 4 a dit ne pas avoir vu d'apprentissages avec sa classe, mais a ajouté à son tour qu'il en voyait en revanche le potentiel. Il est à noter que son texte narratif ne comportait pas de connaissances disciplinaires.

4.2.2.2 Effet perçu du partage d'information, de la collaboration et la coopération sur l'usage du français

Au sujet de l'effet de la collaboration et la coopération sur l'usage du français, les participants sont presque tous d'avis qu'il y en a eu un. À l'exception d'un enseignant pour qui l'effet n'a pas duré, seul un autre enseignant dit que les attentes sont que le français est toujours d'usage et qu'il n'y a donc pas eu de différence notable dans l'usage du français durant la tâche. Pourtant, en commentant, il se rappelle que les élèves ont réutilisé le vocabulaire riche assorti d'adjectifs grâce à leurs notes précises et détaillées. Les six autres participants ont tous noté que par le biais de l'échange de mots, des discussions lors de la construction du texte, l'effet était bel et bien là. Tout d'abord, nous présentons ici des données témoignant de l'effet de la collaboration sur l'usage du lexique. Les participants ont cru noter une hausse de vocabulaire riche provenant du texte à même les échanges. Voici quelques extraits des données répertoriées pour donner suite à l'analyse des réponses :

« (...) ils ont dû chercher des mots plus exacts comme ils ont utilisé de beaux mots. Là, ils ont réutilisé "des conditions météorologiques défavorables", mais là, il y en a qui l'avaient écrit puis l'on redit alors qu'il y en a qui ont dit que la météo était moins bonne. Donc ça l'a quand même... parce qu'y avaient pris des notes assez précises, ont été capables de réutiliser les beaux mots de vocabulaire. » (P8)

« (...) chacun partageait des mots, il y avait des mots différents, quelqu'un avait compris quelque chose, quelqu'un d'autre chose, alors ils étaient riches ensemble c'est presque... il y a une économie qui se passe d'échanges de mots et c'est presque un jeu à la fin parce que tout d'un coup c'est pas juste qu'est-ce que tu as fait, mais puis ton ami utilise qu'est-ce que tu as fait (...). » (P3)

« Ben y'ont parlé beaucoup plus, il a fallu qu'ils parlent pour faire l'activité. Et oui, oui, il a fallu qu'ils parlent pis souvent ils se disaient : "Ah oui, ce mot-là," ou comme y a un groupe qui l'a pas eu le diagramme sagittal, y'ont comme mis « diagramme » (...). » (P2)

Aux dires de deux participants, il semble également que la collaboration dans la réalisation de la tâche de dictogloss appuierait une mise en commun de l'information dans la recherche des mots ou du sens pour arriver à construire le texte. Deux participants ont fait ces observations :

« Bien oui. Parce que celui ou celle qui n'a pas comme les informations, peut-être une personne a pris full de notes, puis une personne a pris la moitié. Bon, bien cette personne peut démontrer comme: "Ah bien j'ai entendu ça." Puis là, y sont comme : "Ah, oui!". Tsé fait que ça leur donne un genre de... comment t'appelles ça ? Pas mentor, mais t'sais, t'as quand même une approbation de la langue: "Ah oui, je m'en souviens." » (P5)

« (...) même juste en partant, tout le monde voulait savoir qu'est-ce que toi t'avais écrit, qu'est-ce que moi j'avais écrit, comment est-ce qu'on peut intégrer cette information? "So", je sais pas tout à fait quoi dire, sauf pour dire oui immédiatement, il y avait cette intégration d'info parmi les membres de l'équipe. » (P7)

4.2.3 Potentiel d'amélioration de la performance académique des élèves

Après avoir répondu aux questions sur le potentiel de la tâche à plusieurs égards, les enseignants.tes ont dû réfléchir à propos de leurs croyances à l'égard du potentiel global de la tâche à appuyer la performance académique des élèves, soit de leur performance dans leurs classes. Le tableau 4.8 présente une vision de leur impression générale et nous amènerons ensuite quelques commentaires pertinents à ce sujet.

Tableau 4.8 : Potentiel perçu de l'activité à appuyer la performance académique par les enseignants.tes

Potentiel perçu	N
Assuré	6
Possible	2
Incertain	0
Total	8

Une fois de plus, l'ensemble des enseignants.tes est du même avis : la tâche présente un potentiel à appuyer la performance académique des élèves. Si deux des enseignants.tes émettent quelques

doutes envers la possibilité de la tâche à avoir elle seule cet effet, des solutions ont été apportées ou évoquées afin de combler le manque perçu.

« C'est possible, mais presque toujours, les mathématiques sont la meilleure façon d'expliquer et de communiquer les mathématiques. C'est un mélange de mots et de diagrammes. Alors, quand on fait... le problème avec le dictogloss et les mathématiques, c'est le manque de diagrammes. Alors, peut-être, on pourrait ajuster le dictogloss pour y mettre un diagramme au tableau. Et maintenant, on a un texte qui fait référence au diagramme. Mais sans ça, comme je ne veux pas... Oui, on pourrait faire... Si c'était peut-être un texte sur l'histoire, la vie de Pythagore, etc. Pourquoi pas ? Sauf que ce n'est pas un grand bout de cours de mathématiques pour enseigner ça. 'Like' comme pour les choses qu'on veut vraiment enseigner aux élèves, on a presque toujours besoin de diagrammes. » (P4)

« C'est sûr que ça ne peut pas faire de tort parce que t'apprends, ça te force à parler avec l'autre personne en français ou même à l'écrire en français. Donc quand tu arrives au quiz, peut-être que ça aiderait, ou un quiz ou un test, probablement peut-être que ça aiderait. Mais c'est sûr que ça ne pourra pas faire de tort, ça ne pourra pas être dans l'autre sens. Donc jusqu'à quel point, honnêtement, je ne sais pas ! Je ne sais pas. Parce que je l'ai juste fait une fois. Tu le fais une fois, c'est le genre de ça où il faudrait qu'on essaye plusieurs fois pour voir vraiment s'il y a une amélioration qui se fait. » (P6)

Nos données montrent que les autres enseignants.tes sont plutôt sans équivoque croyant que la tâche de dictogloss pourrait avoir un effet positif sur le rendement scolaire et plusieurs justifient leur réponse de manière claire et concise comme montré dans les réponses répertoriées ici :

« Oui, dans ce cas-là, je pense que c'est la force de l'activité : C'est, au fond, c'est une sorte de façon d'écouter de façon active. » (P1)

« Oui, parce que souvent, ce qu'on voit avec les élèves en immersion (française) en mathématiques, c'est qu'ils comprennent pas, par exemple, les problèmes écrits ou les problèmes à développement. Mais là, il y a de nouveaux mots de vocabulaire qui ont été comme présentés dans le texte. Fait que là, s'ils lisent ce mot-là dans un problème à développement ou un problème écrit, j'espère qu'ils vont comprendre ce mot de vocabulaire là. Fait que oui, pour ces raisons-là. » (P2)

« Ben surtout si tu améliores leur acquisition de la langue, ça va leur permettre de mieux réussir (...). Ça c'est garanti. » (P7)

« Oui, absolument. Si je choisisais un texte informatique (informatif) scientifique. S'ils ont la chance d'en parler. De revoir c'est quoi les idées importantes... Ouais. » (P8)

4.2.3.1 Potentiel pour l'amélioration des connaissances lexicales et des compétences linguistiques des élèves

Pour donner suite à la question sur le potentiel d'appui de la tâche pour la performance académique des élèves, des questions ont porté sur la possibilité qu'elle aide spécifiquement les élèves à acquérir du vocabulaire ainsi qu'à développer des compétences linguistiques. Le tableau 4.9 rend compte des premières impressions des enseignants.tes. Nous rapporterons des réponses donnant un portrait des réflexions des participants à ce sujet dans les sections qui suivent.

Tableau 4.9 : Potentiel de la tâche perçu à appuyer les élèves

Potentiel de la tâche à aider les élèves	Oui (N)	Non (N)	Incertain (N)	Total (N)
à acquérir du vocabulaire	8	0	0	8
à améliorer d'autres compétences linguistiques	6	0	2	8

4.2.3.1.1 Potentiel à aider à acquérir du vocabulaire

Lorsqu'on leur a demandé s'ils ont senti que la tâche pourrait aider les élèves à acquérir du vocabulaire, un participant a répondu avoir été étonné des textes écrits par ses élèves :

« (...)j'étais vraiment impressionné, puis un peu étonné du fait que il y a certains mots qui sont pas peut-être aussi commun dans le dictogloss que je trouve dans chaque dictogloss, chaque texte est là, ils ont entendu, puis ont été capables d'utiliser ces mots là encore dans leur texte (...). » (P1)

Nos données montrent également qu'un autre participant a relevé qu'un vocabulaire moins familier a le potentiel de se retrouver au centre des discussions :

« Moi-même, je ne sais pas ce que ça veut dire "fulgurante", mais un des élèves francophones dans la classe a expliqué à tout le monde et à moi ce que ça veut dire "fulgurante". Et d'autres élèves disaient : "Oh, je pense que c'était vulgare". (Rires)

(...) La lecture, écoute, etc. L'expérience de la langue, c'est une bonne façon d'apprendre le vocabulaire. » (P4)

Il y aussi des participants qui ont vu un côté pratique à la tâche en ce qui a trait au potentiel d'acquisition du vocabulaire qui ne peut être contesté :

« (...)... j'ai dit : "On n'écrit pas de phrase, on écrit des bouts d'idées ou des mots spécifiques". Fait qu'ils se sont concentrés sur les mots. » (P6)

« "So", c'est comme un triage de vocabulaire. Ce qui est important ok ben, c'est surtout que "réflexion interne totale", ça l'a revenu à plusieurs reprises, puis "réfraction", c'est important. Alors ils se sont plus ciblés sur ces idées, mais ça met aussi tu sais un certain niveau de pression sur ces mots. Ils voient l'importance d'un d'un mot ou d'un concept versus d'autres. (...) Oui.(rires) Élaborer ? Oui, c'est évident. » (P7)

« Oui (l'activité pourrait aider à acquérir du vocabulaire), parce qu'ils l'entendent en contexte, puis ils essayent. Même s'ils ont fait une erreur, ils essayent. Ils essayent de l'écrire, c'est un début. » (P3)

Selon les propos d'un participant, nous retenons que le potentiel perçu de la tâche quant à l'apprentissage du vocabulaire est parfois basé sur les observations directes des participants comme nous pouvons le voir dans les données recueillies ici. En effet, ce participant a bel et bien observé ce qu'il percevait déjà comme de l'acquisition du vocabulaire :

« C'est la première fois qu'y voyaient ces concepts-là avec moi. Et oui, je pense que oui, parce que ça les a vraiment forcés à écouter. Puis, il y avait de nouveaux mots qu'y connaissaient pas. Ou comme, c'est des mots qu'y avaient peut-être déjà vus, mais pas dans ce contexte mathématique là. » (P2)

4.2.3.1.2 Potentiel à améliorer d'autres compétences linguistiques

En ce qui a trait à des compétences linguistiques autres que l'oral, deux enseignants.tes ont émis des doutes en partageant leurs observations et réflexions alors qu'un autre est plus convaincu de la force de la tâche. Il serait donc possible dans ce qu'on voit ici que l'activité puisse aider au développement d'autres compétences, mais pas nécessairement pour tous les élèves, pour toutes les compétences ou de manière immédiatement vérifiable.

« Il y a beaucoup d'apprentissages oraux, je crois, mais je suis certain qu'il y a beaucoup d'apprentissage ou de renforcement, au moins pour la compréhension et l'expression écrite de cette compréhension. » (P1)

« Mais je peux déjà voir que si dans le groupe, il y a une personne qui est plus forte, c'est celle-là qui va écrire. Donc, est-ce que les autres ont vraiment appris ? Pas vraiment, non. » (P6)

« Et il (le groupe d'élèves) était un peu moins concentré sur la structure du texte, malgré que c'était pas mal bien la structure du texte. (...) Donc vraiment, c'était le vocabulaire, je pense, la quantité de vocabulaire, puis pour eux, beaucoup, beaucoup moins la grammaire et la syntaxe. » (P2)

4.2.4 Potentiel d'activités similaires et intérêt envers des ressources partagées ainsi que de la formation continue

Pour terminer la partie de l'entretien qui portait sur les perceptions, nous avons demandé aux participants s'ils croyaient que des activités du même type pourraient appuyer leur enseignement de la langue et spécifiquement le développement de la compétence orale. Les commentaires, bien que nombreux, attestent tous de la même réponse. L'ensemble des enseignants.tes croient que plus d'activités du même type pourraient effectivement appuyer le développement de la compétence orale dans leurs classes. Certains d'entre eux reviennent sur la tâche de dictogloss avec des idées d'adaptation. Par exemple, le P7 croit pouvoir l'utiliser même en dehors de la salle de classe avec ses élèves sans nécessairement avoir recours à du matériel d'appui :

« (...) t'es en... t'es sorti de l'école, c'est une super belle activité que tu peux faire d'aller de A à B puis même si les élèves y'ont pas un... ils prennent pas nécessairement des notes, ça leur obligé d'avoir une conversation à propos de ce qu'ils ont entendu. Puis de recréer cela d'une autre façon, peut-être pas sur papier, mais juste. Pousser vers la conversation du contenu. » (P7)

Le P1 résume ses propos et revient sur le principal des forces perçues de l'activité dictogloss également :

« Absolument, parce que comme je dis, le fait d'entendre, de répéter, de discuter, avant de créer puis de créer ensemble, ça les forçait à parler un peu plus à un plus haut niveau, avec de nouveaux mots. Puis je pense que peut-être aussi le fait de faire

des tests d'activités un peu plus régulièrement, ça pourrait peut-être appuyer plus le l'usage du français. » (P1)

L'entretien s'est conclu avec deux questions sur l'intérêt des participants au sujet de ressources qui pourraient être mises à leur disposition. La première était au sujet de l'intérêt des enseignants.tes envers des ressources partagées dans le but de conduire des activités similaires, également fondées sur la recherche, pour leur salle de classe. La seconde portait sur les possibilités de formation et d'essais d'activités fondées sur la même approche. Si un seul participant s'est vu hésitant quant à l'offre de matériel pédagogique, tous ont montré de l'intérêt envers de la formation.

Pour résumer, les participants ont généralement des perceptions favorables à l'égard du potentiel de la tâche de dictogloss et sont disposés à en apprendre plus à ce sujet. Ces résultats portant sur les perceptions des enseignants.tes nous ont menées à proposer quelques suggestions en lien avec le contexte spécifique de ces enseignants.tes et avec les besoins émis dans les réserves quant à l'appréciation de la tâche.

À l'aboutissement de ce chapitre, nous constatons que les réponses des participants révèlent des expériences positives, montrent une opinion favorable du potentiel de la tâche de dictogloss en plus d'un intérêt envers du développement professionnel au sujet de tâches semblables et fondées sur la recherche. Également constaté dans ce chapitre, des enseignants.tes ont rencontré quelques difficultés qui sont toutefois souvent causées par la nouveauté ou par le fait que le texte de dictogloss n'avait pas été préparé par le titulaire de la classe. En outre, si leurs élèves ont discuté en anglais, c'est aussi en parlant plus en français dans la plupart des classes avec le vocabulaire emprunté des textes et lors des discussions de groupe pendant l'écriture du texte. Avec toutes ces données sur les expériences et les perceptions des enseignants.tes réunies, nous procéderons maintenant à une analyse de ces réponses en lien avec notre problématique et en nous appuyant sur les études de notre cadre théorique.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans la présente étude, les participants qui sont enseignants.tes en immersion française au secondaire ont fait l'essai d'une tâche collaborative de dictogloss puis ils ont partagé leur expérience de l'expérimentation de celle-ci en plus de leurs perceptions quant à son utilité en général pour le développement de la compétence orale de leurs élèves. La discussion de ce chapitre tend à interpréter les données présentées dans le chapitre 4 tout en s'alignant sur nos objectifs de recherche et en s'appuyant sur les assises théoriques de notre cadre conceptuel. Pour répondre à nos deux questions de recherche, nous interpréterons d'abord les résultats qui sont en lien avec la première question de recherche, soit les partages de l'expérimentation d'une tâche de dictogloss (5.1) puis nous aborderons les résultats répondant à la deuxième question de recherche, soit les perceptions des enseignants.tes du potentiel de la tâche à appuyer le développement de la compétence orale (5.2).

5.1 Expérimentation de la tâche de dictogloss

Dans cette première section, nous visons à détailler les diverses expériences rapportées par les enseignants.tes lors de la réalisation de la tâche de dictogloss dans leur classe. Il sera d'abord question des aspects de la tâche ayant généré de la satisfaction chez les participants et ceux ayant été identifiés comme avantageux (5.1.1). Nous discuterons ensuite des aspects de la tâche ayant généré des difficultés (5.1.2) et nous terminerons la section en interprétant les données au sujet de la place de l'anglais (5.1.3).

5.1.1 Satisfaction des participants

Le thème d'appréciation dominant fortement dans le nombre d'unités ressortant de nos données découle des propos des enseignants.tes exprimant leur satisfaction envers la tâche et évoquant plusieurs aspects positifs et prometteurs de celle-ci.

Motivation et engagement des apprenants

Selon les résultats obtenus, nous avons notamment constaté que tous les participants ont senti la motivation de leurs apprenants en observant leurs élèves engagés dans la tâche, ce qui concorde avec les résultats de Douglas et Kim (2015). Ceux-ci affirment que les enseignants.tes partout au pays reconnaissent divers avantages à l'ELBT et notamment, ce qui nous intéresse ici, le fait qu'elle est centrée sur l'apprenant. En effet, l'apprenant doit travailler avec ses pairs pour accomplir la tâche et n'a donc pas besoin de l'aide de l'enseignant, mais doit plutôt s'appuyer sur ses propres ressources linguistiques pour y arriver (Ellis, 2009). Dans les paramètres de cette étude et à la lumière des résultats, nous considérons que la tâche centrée sur l'élève ayant ainsi stimulé leur engagement est en soi un aspect de la tâche de dictogloss qui a généré de la satisfaction corroborant donc les données de Douglas et Kim (2015).

Or si l'engagement des apprenants peut être perçu comme un aspect positif apprécié de la tâche, les enseignants.tes ont également relevé plusieurs fois les avantages reliés au travail collaboratif. Ces résultats corroborent les données de Liu *et al.* (2021) qui rapportent que les enseignants.tes choisiraient principalement l'ELBT pour son côté interactionnel et collaboratif, en plus de son potentiel de motivation des élèves. Rappelons que les auteurs de cette recherche avaient mentionné que 82 % des répondants qui utilisent l'approche le font entre autres effectivement pour son environnement d'apprentissage collaboratif. À cet effet, un participant de la présente étude a été épaté par le résultat du travail de ses élèves. Il les a également observés prendre les mots de la dictée pour les réutiliser avec leurs partenaires dans l'écriture d'un texte de qualité qui respectait le sens des mots. Cela concorde donc aussi avec les résultats de l'étude de Liu *et al.* (2021) dans laquelle une grande majorité de participants ont rapporté croire que l'ELBT pourrait améliorer les habiletés interactionnelles dont l'écriture.

Usage et apprentissage du vocabulaire thématique

Les enseignants.tes ont par ailleurs jugé efficace la présentation du vocabulaire et des mots-clés de leur leçon, ce résultat rejoignant ceux de Quoc et Van (2023) qui a étudié les effets de l'utilisation du lexique et sa rétention appuyée par l'approche constructiviste de Vygostky (1978). À cet effet, un participant enseignant les sciences humaines a remarqué l'usage du lexique du

texte de dictogloss qui s'est retrouvé au cœur des échanges entre élèves en partageant que ses élèves avaient utilisé les mots-clés entendus dans la lecture du dictogloss. Nous constatons ici que l'usage mentionné des mots-clés n'était pas habituel chez les élèves de cette classe. Parallèlement, un autre participant enseignant les mathématiques a rapporté une expérience similaire en mentionnant que le vocabulaire avait été présenté d'une manière différente par le biais du dictogloss. Cela pourrait indiquer une appréciation chez les enseignants.tes éprouvant une difficulté à inclure un vocabulaire disciplinaire dans leurs leçons tout en s'adaptant aux besoins divers de leurs élèves ou encore de façon qu'il y ait un apprentissage menant possiblement à une acquisition de la langue. Ce constat est rapporté dans les résultats de l'étude de Tan (2010) où les enseignants.tes de mathématiques ne combinent pas la langue au contenu. Les résultats suggèrent ici également que les enseignants.tes de la présente étude ne seraient pas familiers avec la tâche et l'ELBT ou l'ELST tout comme les participants des études de Liu *et al.* (2021) et de Lin et Wu (2012) alors que nos participants ont pu s'en enquérir par l'entremise de cette étude. Du reste, certains enseignants.tes ont vu leurs élèves produire des textes de qualité incluant le vocabulaire visé. Un autre participant a, entre autres, été "vraiment impressionné" au constat de la présence de certains mots peu communs dans chacun des dictogloss. Comme nous l'avons rapporté au chapitre 4, ce participant a vu que ses élèves, ayant pris connaissance de la signification de certains mots, ont pu mieux écrire un texte plus fidèle au sens de ces mots. Ces résultats s'alignent partiellement à ceux de Dobao (2012) qui montrent que le travail collaboratif donne lieu à plus de précision lexicale et grammaticale. En effet, la précision grammaticale n'a pas été relevée par ce participant et il en va de même pour un autre participant qui a plutôt parlé de l'écriture phonétique de ses élèves lorsqu'ils travaillaient à réutiliser le vocabulaire entendu.

Parallèlement à l'usage remarqué et apprécié du vocabulaire des textes de dictogloss par les participants, nous avons retenu que quatre d'entre eux ont exprimé que l'apprentissage de ce nouveau vocabulaire était aussi un avantage de la tâche collaborative de dictogloss. Cette fois encore nos résultats rejoignent ceux de Quoc et Van (2023) qui rapportent que les apprenants auraient été capables de réutiliser le vocabulaire appris dans une leçon pour créer des nouvelles conversations facilitant par le fait même sa rétention. Nos résultats démontrent aussi que l'approche constructiviste appuie la rétention du vocabulaire, ce qui concorde également avec les

résultats de l'étude de Fernández Dobao (2014) en plus de ceux de Quoc et Van (2023) à cet effet. L'étude de Fernández Dobao (2014) a, par ailleurs, démontré que les apprenants des groupes ont retenu plus de mots que les apprenants des dyades dans une activité collaborative alors qu'on sait que dans les différentes classes des enseignants.tes participant à la présente étude, il y avait différents types de groupements, dont des dyades et des petits groupes. Il reste que si au moins un participant espère que les élèves se rappelleront le vocabulaire du texte dans les leçons subséquentes, les résultats de notre recherche nous mènent à croire que ce sera le cas.

Avantages liés à l'interaction

Des participants ont mentionné l'apport des discussions dans le travail d'écriture du texte comme avantage de la tâche collaborative et ce résultat corrobore encore une fois avec l'étude de Fernández Dobao (2014) et aussi avec celles de Mayo García et Zeitler (2017) et Kaivanpanah et Miri (2017). Fernández Dobao (2014) rapporte que les apprenants ayant travaillé en petits groupes ont produit plus d'ERL au sujet du lexique que leurs pairs qui travaillaient en dyades, par exemple, et cela en plus d'avoir résolu correctement un plus haut taux de problèmes liés au vocabulaire. Mayo García et Zeitler (2017) ont obtenu des résultats semblables et, si leurs groupes et dyades ont produit un nombre plus semblable d'ERL, les groupes ont résolu correctement un plus grand nombre d'entre eux tout en prenant plus de tours de paroles. En effet, comme rapporté par les enseignants.tes, les élèves ont eu des discussions sur la définition de certains mots en travaillant à reconstruire leur texte, ils ont essayé de travailler ensemble pour épeler certains mots lors de la reconstruction du texte, et ils ont discuté en français pour réaliser la tâche corroborant les résultats de Kaivanpanah et Miri (2017) sur la complexité de la tâche générant des ERL fondés sur les conflits cognitifs. Ces résultats s'alignent donc également sur la recherche de Fernández Dobao (2012) qui confirme que les interactions entre les pairs dans les groupes et les dyades montrent qu'une tâche collaborative pourrait ainsi appuyer le questionnement de l'usage de la langue, les tests et confirmations d'hypothèses, l'évaluation du nouvel input et la rétroaction donnée entre les pairs pointant clairement vers l'hypothèse de l'output de Swain (1993). De plus, nous avons remarqué ici qu'il s'agit également d'une manifestation de

l'hypothèse de l'output compréhensible de Long (2017) où l'apprenant, voyant son propre output modifié pour le rendre compréhensible durant l'interaction, peut donc apprendre de celui-ci.

Outre ces résultats, ces discussions situées au cœur du travail collaboratif et générées par la tâche de dictogloss sont par ailleurs source de dialogues collaboratifs évoqués tout au long des entretiens et donc preuve qu'ils ont bel et bien eu lieu en plus d'avoir été remarqués par l'ensemble des participants. Des participants ont ainsi rapporté avoir entendu certains élèves reprendre des mots nouveaux entendus et comparer leurs notes avec celles de leurs pairs, à savoir s'ils les avaient également notés lors de l'écoute de la lecture du texte. D'autres rapportent que leurs élèves ont parlé français, de manière plus soutenue qu'à l'habitude et ils ont utilisé le vocabulaire en plus de répéter les mots spécifiques du lexique provenant du texte. Ces résultats concordent avec ceux de Quoc et Van (2023) rapportant que les apprenants ayant discuté un certain vocabulaire ont ensuite montré qu'ils l'ont mieux retenu par leur réutilisation de ce même vocabulaire.

Avantages liés aux compétences langagières

L'écoute active est une autre compétence langagière parmi les avantages relevés par plusieurs participants de notre étude. Ceux-ci ont d'abord constaté que la lecture du texte de dictogloss a fait en sorte que les élèves devaient écouter avec l'objectif clair de prendre des notes. Il est donc devenu évident que d'écouter attentivement aiderait à bien réussir l'activité. Par la suite, lors de l'écriture du texte de dictogloss, les participants ont remarqué que les échanges entre élèves ont mené à une compréhension tour à tour plus claire et plus approfondie des différents textes lus. Par ailleurs, certains d'entre eux ont fait lire leur prise de notes à leurs pairs dans leur travail de reconstruction de texte et ont également peaufiné leurs textes afin de les rendre plus cohérents rejoignant les résultats de Kim (2015) qui assure que plusieurs études rapportent que les interactions sont source de rétroaction corrective et négociation du sens. Il est particulièrement intéressant de remarquer les résultats de Lin et Wu (2012) en plus de ceux de Liu *et al.* (2021) en lien avec le développement des compétences d'écoute, d'écriture et de compréhension du texte, car ils rejoignent les nôtres. En effet, les premiers démontrent que 70 % des enseignants.tes

participant à leur étude concevaient l'ELBT comme étant utile au développement des quatre compétences langagières (parler, écouter, lire, écrire) alors que les seconds rapportent que 80 % des enseignants.tes de l'étude croyaient que l'ELBT améliorerait les habiletés interactionnelles comme l'écoute, l'oral et l'écriture. Si la première étude a eu lieu en milieu secondaire, la deuxième a eu lieu en contexte d'études supérieures. Puisque la langue cible pour les deux était l'anglais LE, il importe de souligner que nos résultats élargissent donc notre savoir dans le contexte d'immersion française.

Tous les participants ont rapporté des avantages à la tâche évoquant la motivation et l'engagement des élèves, la présence du vocabulaire spécifique au texte, des avantages en lien à l'interaction et en liés aux compétences langagières. Affirmée maintes fois et en lien avec des avantages de la tâche ou envers un aspect spécifique de la tâche, la satisfaction des participants est indéniable.

5.1.2 Difficultés engendrées par la tâche

En préparation à la présente étude, nous nous sommes intéressées aux tâches collaboratives et aux perceptions d'enseignants.tes de tâches collaboratives (voir le chapitre 2). Bien que les difficultés rencontrées n'aient pas été explorées lors de la recension des écrits, les participants en ont fait mention à plusieurs reprises. Conséquemment, les difficultés constituent un des thèmes importants ayant émergé des données. Tout d'abord, trois participants ont fait mention de difficultés qui ne se rattachent pas à la tâche de dictogloss, mais au choix de texte (alors que ce choix a parfois été laissé aux chercheuses), à la nouveauté de l'activité et à une perception de la pertinence de la tâche de dictogloss en classe de mathématiques. Ensuite, deux autres participants ont fait mention de difficultés dans la participation de leurs élèves.

Pour commencer, nous avons retenu qu'aux yeux de trois participants, la tâche a semblé hors contexte. Pourtant cette difficulté en particulier aurait possiblement pu être évitée, car elle aurait été amenée par le choix du texte de dictogloss. Rappelons à ce sujet que les textes de dictogloss ont été préparés par la chercheuse et que la tâche de dictogloss était nouvelle pour ces enseignants.tes. Pour ces raisons, nous ne retiendrons pas cette difficulté comme inhérente à la

tâche. Nous nous devons tout de même de rapporter qu'un de ces trois participants a expliqué que le sujet du texte aurait été problématique pour ses élèves puisqu'il aurait créé une sorte de quiproquo. En effet, le participant 5 avait annoncé le sujet du texte descriptif comme étant un lieu. Les élèves associant un lieu à un endroit telle une ville ne se seraient pas attendus à une thématique environnementale ayant pour sujet un continent de plastique flottant. N'ayant pas non plus discuté ce phénomène au préalable et avec peu d'élèves au fait de cette réalité dans la classe, le participant a ainsi vu sa lecture du texte de dictogloss interrompue par une petite onde de choc créée par le besoin soudain et généralisé de compréhension. Pourtant, le participant 5 croit également que le sujet du texte présentant un thème engageant et d'actualité pour les élèves a par la suite joué un rôle dans l'intérêt de ceux-ci dans la tâche. Dans le même ordre d'idées, le participant 4 a exprimé pareille réflexion quant à la difficulté du texte. En effet, il a jugé que, si son texte de dictogloss était plus ludique que sérieux pour sa classe de mathématiques, les élèves ont tout de même réussi la reconstruction du texte. Selon ce participant qui a lui-même écrit son texte de dictogloss révisé ensuite par la chercheuse, la clé du succès de l'activité serait dans un choix de texte s'alliant à la ZPD des élèves et outre cela, l'enseignant aurait un rôle à jouer dans le choix de ce texte. Ici, le participant 4 a fait une référence directe à la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978). Ces résultats suggèrent également que le choix du texte par l'enseignant sera souvent le meilleur pour un groupe d'élèves, rejoignant les résultats de Ziaee *et al.* (2021) qui démontrent que les enseignants.tes et les apprenants ont souvent des attitudes qui diffèrent envers une tâche d'écriture et que c'est l'enseignant qui est le mieux placé pour choisir les thèmes de ces tâches. Dans le cas de la présente étude, rappelons-le, les chercheuses ont préparé les textes de dictogloss à partir de documents fournis par tous les participants sauf pour le participant 4. Le choix du texte de dictogloss ayant été fait par le participant 5 ou avec une visée plus en lien avec les objectifs de curriculum pour le participant 4, cette problématique de difficulté engendrée par l'aspect approprié du texte pour les élèves ne serait possiblement pas à discuter.

Une autre difficulté, partagée par le troisième participant, viendrait du fait que la tâche était différente de son répertoire actuel d'activités et de tâches et que cela a possiblement déstabilisé ses élèves. Encore une fois, il semble ici qu'il ne s'agit bien pas un problème inhérent à la tâche,

mais plutôt d'une situation créée par la nouveauté et qui serait évitable. En effet, si le participant avait fait l'essai de plus d'une tâche de dictogloss et avait également choisi ses textes avant l'entretien, il n'aurait pu dire que la tâche ne faisait pas partie de son répertoire d'activités. De plus, ses élèves auraient été habitués à la tâche de dictogloss rendant celle-ci plus efficace aux yeux de l'enseignant. Pour ces raisons, nous croyons que cette difficulté rencontrée ne vient pas de la tâche en soi.

Selon un dernier participant, la pertinence de la tâche dans certaines classes serait susceptible à être la difficulté que nous avons d'ailleurs retenue dans le thème de difficulté émergent de nos données. En effet, selon le participant 4, le sujet de sa classe de mathématiques ne se prêterait pas bien à la tâche collaborative de dictogloss rejoignant ici les résultats de Tan (2011) qui montrent un clivage entre la langue et le contenu dans les perceptions des enseignants. Si cet enseignant croit en effet que la tâche de dictogloss est réellement une activité pédagogique linguistique qui serait plus appropriée pour des cours de sciences humaines, nous pouvons conclure que d'autres enseignants ne verraient pas non plus de justification possible d'une telle tâche dans leurs classes. D'un côté, rappelons que l'étude de Tan (2011) a suggéré qu'une telle vision allouant de la place à la langue pour certains sujets plutôt que d'autres a eu pour conséquence un manque de participation orale de la part des apprenants dans les classes de mathématiques. D'un autre côté, il est à noter que ce participant avait élaboré une ébauche de texte pour la chercheuse en guise d'introduction à une expérience de mathématiques ludique à planifier pour le jour suivant. Le texte de dictogloss ne comportait pas de notion ou concept mathématiques comme le texte du participant 2 de cette étude enseignant également les mathématiques et cela aurait pu teinter, nous le croyons, les perceptions de la pertinence d'une tâche collaborative de dictogloss du participant 4.

Finalement, le texte descriptif dans la classe du participant 3 semble avoir causé des difficultés de compréhension pour quelques élèves faisant obstacle à la réalisation de la tâche. Malheureusement, ces élèves plus faibles en français L2 ont cessé de prendre des notes dans les étapes d'écoute et n'ont pas pu participer dans le travail de groupe à reconstituer le texte. La répétition du texte n'ayant pas pour autant aidé à la compréhension dans le cas de ces élèves,

cela n'aura fait qu'exacerber le sentiment d'échec. En effet, les résultats de notre étude montrent que l'écoute et la prise de notes semblent s'être avérées un trop grand défi pour certains élèves tant à l'écoute qu'à la prise de notes et auraient mené à l'abandon de la tâche. Rappelons que dans le cas de ces élèves, le participant 3 a observé une prise de notes alternative sous la forme de dessin, mais qui n'aura pas appuyé les élèves à discuter puisqu'il n'y avait pas présence de mots écrits et qu'il semble que les élèves n'avaient pas non plus souvenir des mots du texte. Dans ce cas, nous n'avons pas relevé de données d'études faisant référence aux difficultés rencontrées en lien avec l'écoute ou la prise de notes lors de la réalisation d'une tâche collaborative, mais ne doutons pas que des apprenants soient confrontés à la difficulté d'un texte causé par des défis tels que la complexité des phrases et la nouveauté d'un vocabulaire ou d'un contexte qui ne sont pas familiers.

Pour terminer cette section, il est intéressant de remarquer que si la tâche peut avoir été facile à réaliser pour certains élèves, cela peut parfois avoir été au détriment des autres. En effet, un participant a rapporté que la participation n'a pas été équilibrée dans tous ses groupes. Cette difficulté pourrait faire obstacle à la possibilité de certains élèves de remarquer l'écart causé par un enjeu de manque de collaboration positive rappelant les résultats de Sato et Ballinger (2012). En effet, selon les chercheurs, une collaboration positive pourrait mener à cette prise de conscience de l'écart entre l'input et l'output. Or, des participants ont observé certains de leurs élèves être mis à l'écart alors que des coéquipiers dominaient les conversations. De plus, d'autres élèves plus timides ou introvertis se sont abstenus de prendre la parole. Dans quelques équipes de trois, un élève n'aurait donc pas pris part dans les conversations alors que dans les autres groupes, il semblait y avoir un partage plus équitable de prises de parole. Ces situations à élèves dominants se sont reproduites tant dans les dialogues que dans les prises de décisions et l'écriture du texte.

5.1.3 La place de l'anglais

Les apprenants ont parfois fait usage de l'anglais pour accomplir la tâche et nos résultats corroborent plusieurs données qui démontrent ce que Long (2017) a rapporté au sujet du type d'interaction dans les tâches de communication où ce qui s'apprend par leur entremise appuie

l'apprentissage de la langue. En effet, si la tâche permet de surcroît d'apprendre et partager de l'information nouvelle, le participant 6 a observé que des élèves ont même montré un certain plaisir à expliquer à d'autres les notions scientifiques présentées dans le texte, et cela en anglais. Ces résultats au sujet de la fonction de l'anglais pour appuyer le contenu rejoignent ceux de DiCamilla et Antón (2012) et de Pavón Vázquez et Ramos Ordóñez (2019) qui ont établi ce même usage de l'anglais aidant à comprendre le contenu. En effet, de passer par l'anglais aura permis à ces élèves d'expliquer plus aisément et plus en profondeur les notions provenant du texte de dictogloss. D'autres participants de la présente étude ont également témoigné de l'usage de la L1 des élèves en disant que l'anglais était soit pour faciliter la communication des idées ou la collaboration entre les élèves, mais également pour s'entraider avec le lexique avant de poursuivre en français dans la réalisation de la tâche concordant avec la classification des fonctions de García Mayo et Hidalgo (2017), Pavón Vázquez et Ramos Ordóñez (2019), Lindberg *et al.* (2022), Payant et Maatouk (2022) ainsi que DiCamilla et Antón (2012). Des participants de la présente étude ont également remarqué que leurs élèves ont eu recours à l'anglais pour des échanges qui n'étaient pas en lien avec la tâche ou l'école, mais plutôt avec un échange social entre amis ce qui corrobore avec les résultats de Lindberg *et al.* (2022), ainsi que ceux de DiCamilla et Antón (2012) qui ont trouvé que la L1 était la langue choisie pour créer une atmosphère amicale et une bonne relation avec le partenaire de travail. En effet, les enseignants participant à cette étude ont été en mesure d'observer ces échanges rapides et hors tâche dans la L1 même s'ils ont souvent été brefs et n'ont pas empêché les élèves d'accomplir la tâche.

Si les données provenant du participant 6 font état de possibles difficultés en lien avec le niveau de difficulté des concepts du texte, il semblerait ici que les élèves ont eu recours à leur L1 face à ce problème et ont pris part aux dialogues collaboratifs pour le régler rejoignant les résultats de Swain et Watanabe (2012). Toutefois, les autres résultats rejoignent principalement ceux de Swain et Lapkin (2000) qui font aussi état de trois principaux usages de la L1 pour les élèves. En premier lieu, l'usage de la L1 a surtout été remarqué pour faire avancer la tâche : il a été question d'entraide en plus de faciliter la communication entre coéquipiers. En deuxième lieu, il s'agissait de concentrer l'attention des pairs sur le vocabulaire ou la forme. Chaque dictogloss comportait son lot de mots de vocabulaire qui aura stimulé des dialogues collaboratifs, ou ERL en lien avec le

lexique, permettant ensuite de cadrer des segments en français qui étaient possiblement grammaticalement problématiques. Nous avons également retenu que, même avec l'appui de la L1, l'occurrence de ces ERL rejoint encore une fois les résultats de Fernández Dobao (2012) et Fernández Dobao (2014) qui montrent une hausse de ceux-ci dans les dyades et encore plus dans les groupes ce qui suggère à nouveau que nos résultats corroborent la théorie de l'output de Swain (1993). En troisième et dernier lieu, l'usage de la L1 étudié par Swain et Lapkin (2000) se rattache aux interactions personnelles. En effet, nos données montrent également qu'un participant s'est référé à des interactions de ses élèves qui étaient hors tâches momentanément.

Il est à noter que certains participants ont remarqué que les meilleures productions de textes de dictogloss provenaient de leurs équipes d'élèves qui ont le plus parlé français. Pourtant si ce qui nous intéresse est le potentiel d'amélioration de la compétence orale de chaque apprenant, Swain et Lapkin (2000) sont d'avis qu'une utilisation judicieuse de la L1 pourrait appuyer l'apprentissage et l'utilisation de la langue cible. Il en va de même pour Payant et Maatouk (2022) qui ajoutent que les apprenants devraient pouvoir utiliser toutes leurs ressources plurilingues pour appuyer l'apprentissage de la langue et la communication. De plus, si la tâche permet de surcroît d'apprendre et partager de l'information nouvelle, le participant 6 a observé que des élèves ont montré un certain plaisir à expliquer aux autres les principes présentés dans le texte et cela s'est fait en anglais. Ce résultat pourrait suggérer que le niveau de difficulté du texte de dictogloss était possiblement mal ajusté au niveau académique de certains élèves faisant en sorte que certains d'entre eux ont pu les aider à comprendre la matière enseignée et intégrée dans le texte. Cela suggère que nos résultats corroborent ceux de Kaivanpanah et Miri (2017) et Tocalli-Beller et Swain (2005) à propos des groupes où la collaboration se fait aisément, amenant les apprenants à produire plus d'ERL dans les tâches qui présentent un degré plus élevé de conflit cognitif. Ceci démontre que nos résultats s'alignent également avec ceux de Swain et Lapkin (2000), car en ce qui concerne les explications en anglais des élèves pour s'entraider dans la tâche de la présente étude, des ressemblances ont été remarquées. En effet, selon Swain et Lapkin (2000), la L1 peut s'avérer un outil cognitif important dans l'apprentissage de la LA et il ne serait pas à négliger.

Les appréciations tant pour l'engagement des élèves que pour l'acquisition du vocabulaire et pour l'appui de la tâche à d'autres compétences linguistiques telle que l'écoute ont transparu dans nos données tout comme la satisfaction des enseignants.tes envers divers aspects de la tâche. Force est de constater que la tâche collaborative de dictogloss a très bien été reçue par les enseignants.tes et il n'est donc pas surprenant que le thème avec le plus de saillance dans cette étude ait été l'appréciation de la tâche. Dans cette section, nous avons répondu à notre première question de recherche cherchant à recueillir des expériences d'enseignants.tes de la tâche collaborative de dictogloss dans leurs classes d'immersion française. Nous nous pencherons maintenant sur la deuxième question de recherche à savoir quelles ont été les perceptions des enseignants.tes quant au potentiel de cette tâche.

5.2 Perceptions des enseignants.tes quant au potentiel de la tâche pour développer la compétence orale

Dans cette deuxième section, nous discuterons des perceptions des enseignants.tes quant au potentiel d'une tâche collaborative de dictogloss pour le développement de la compétence orale de leurs élèves en immersion française au secondaire. Nous verrons d'abord le potentiel perçu de la tâche à faire parler dans la langue cible (5.2.1). Nous continuerons avec le potentiel de la tâche perçu par les enseignants.tes à aider à développer des compétences connexes à la compétence orale et appuyant celle-ci (5.2.2) puis nous conclurons avec le potentiel d'activités similaires et l'intérêt envers des ressources partagées en plus de la formation continue (5.2.3).

5.2.1 Potentiel perçu de la tâche à faire parler dans la langue cible

Puisque nous n'avons pas trouvé d'étude rapportant les expériences ou perceptions d'enseignants.tes en contexte d'approche intégrée au secondaire, nous rapportons ici nos conclusions qui mettront en lumière leurs perceptions du potentiel d'une tâche collaborative en contexte d'immersion française à appuyer l'usage du français et, par le fait même, le développement de la compétence orale. Tout comme pour le potentiel perçu à aider la compréhension de texte et à acquérir du vocabulaire, les participants à l'étude ont été unanimes quant au potentiel de la tâche de dictogloss à appuyer le développement de la compétence orale. En effet, tous sont d'avis que la tâche appuie ce développement. L'interprétation des résultats

qui suit traite du potentiel perçu de la tâche à aider à faire parler français, à parler plus de français et le parler de manière plus soutenue que lors de la réalisation d'autres tâches du répertoire habituel des participants.

D'abord, nos données montrent que des enseignants.tes ont par ailleurs mentionné la présence du vocabulaire du dictogloss dans les discussions de leurs élèves évoquant ainsi des dialogues collaboratifs, ce qui rejoint les théories de l'output de Swain (1993). Cela suggère par conséquent que la tâche de dictogloss est utile à l'apprentissage de la langue puisque les discussions sont à propos de celle-ci. Pour preuve, l'interprétation de nos données montre que certains participants témoignent de cette utilité avec enthousiasme ayant semblablement été assez impressionnés par l'efficacité de la tâche à faire parler avec justesse leurs élèves qui réutilisent le vocabulaire du texte de dictogloss dans leurs conversations, lors de la reconstruction du texte. Les participants 3 et 7 ont relevé cet effet de la tâche. Notamment, le participant 3 a rapporté que ses élèves étaient occupés à utiliser leurs mots, à discuter en français en tentant d'utiliser leurs mots. De plus, cet enseignant a mentionné que tous partageaient des mots qu'ils avaient compris avec leurs coéquipiers et de ce fait avaient accès à une foule de mots ensemble. Fait intéressant, ce participant a expliqué ce partage par analogie évoquant une économie de mots et même un jeu puisque les mots finissaient par circuler entre les élèves, amenés par l'un et utilisés par l'autre. Il est intéressant de constater que nos données nous rapportent qu'aux dires des enseignants.tes, les élèves étaient également enthousiastes lors de ces partages. Le participant 7 a de surcroît trouvé surprenant d'entendre ses élèves prononcer des mots de vocabulaire technique qu'ils n'avaient jamais utilisés auparavant. Les élèves se sont même mis à discuter avec ces mots qu'ils ne connaissaient pas au préalable, en ont expliqués quelques-uns dans leurs conversations de groupes et cela, aux yeux de ce participant, se résumait en l'acquisition du vocabulaire en question. Ce phénomène observé a créé tout un émoi chez ce participant qui a même résumé sa propre réaction avec : "Ha wow !" Il semble que nos résultats vont dans le même sens que ceux de Liu et coll. (2021) selon lesquels les participants croyaient majoritairement que l'approche par les tâches appuierait les compétences interactionnelles comme l'oral.

Nos résultats suggèrent également que certains participants ont perçu l'efficacité de la tâche en évoquant la réutilisation des mots des textes de dictogloss. Cette caractéristique d'efficacité engendrée par la tâche elle-même rejoint encore une fois la théorie de l'output de Swain (1993) qui rappelle qu'un certain type d'activités serait particulièrement utile à l'apprentissage de la langue. À cet effet, nous avons retenu que les participants 4 et 7 ont observé des dialogues collaboratifs lorsque nous leur avons demandé si la tâche pourrait aider à parler français davantage. Selon notre interprétation de ces données, il semble que les participants comprennent que puisque les élèves doivent discuter des extraits de texte dans le but de le reconstituer, ils s'expriment par le fait même souvent en français respectant les conventions de la langue et avec un vocabulaire riche. De plus, certains élèves voulant être efficaces n'ont pas hésité et se sont tout de suite mis à la reconstruction et cela passait par le français, l'approche la plus directe. Un seul participant ayant émis un doute quant à cette question, nous retenons que les participants ont largement perçu le potentiel que présente la tâche à faire parler davantage dans la langue cible.

Quant au potentiel de faire parler français de manière plus soutenue que lors de la réalisation de tâches ou d'activités faites normalement en classes, nous retenons que la majorité des participants ont perçu ce potentiel et l'expriment avec certitude. Cette question d'entretien est centrale à notre étude. En effet, avec notre deuxième question de recherche, nous cherchions à savoir quelles étaient les perceptions d'enseignantes du potentiel d'une tâche collaborative pour appuyer le développement de la compétence orale de leurs élèves en immersion française au secondaire. Nos résultats concordent avec plusieurs données qui font état de dialogues dans la langue cible. Par exemple, il y a occurrence de dialogues lorsque les apprenants ont réalisé une tâche collaborative dans les travaux de Quoc et Van (2023) où il y a eu une meilleure rétention du vocabulaire par le biais d'une approche constructiviste. Également, dans les travaux de Fernandez Dobao (2014) où les épisodes relatifs au langage ont été plus nombreux et plus fréquemment résolus correctement en groupes et dans ceux de Villarreal et Gil-Sarratea (2020) où les dialogues collaboratifs en écriture collaborative ont donné lieu à des textes de meilleure qualité. Finalement, dans les travaux d'Ammar et Hassan (2017) où les dialogues collaboratifs pendant une dictée zéro faute présentaient une quantité importante de métalangage en plus de

montrer un potentiel d'apprentissage. Si nos données ne parlent pas de la qualité des textes produits, notre interprétation nous ramène à des résultats qui corroborent plutôt des données qui font état de discussions plus soutenues en français puisque les apprenants doivent négocier ensemble, "discuter avec des mots similaires" et avec les "mots-clés", selon le participant 3.

Il en va de même pour le participant 8 qui exige que ces élèves parlent toujours français et pour qui la perception du potentiel de la tâche est que les élèves le parlent de manière plus soutenue. En effet, selon ce participant, puisque la tâche est de réécrire un texte au complet avec le vocabulaire qui leur a été transmis dans les premières étapes, l'effort supplémentaire de rappel du vocabulaire particulier fait travailler davantage. Nous retenons donc la présence d'épisodes relatifs au langage évoquée par les négociations et discussions ainsi que la présence de dialogues collaboratifs par l'effort de rappel et la collaboration évoquée par le fait même. Ces données rejoignent les résultats de Villarreal et Gil-Sarratea (2020) à nouveau au sujet de la présence plus importante d'ERL dans les dyades qu'avec les apprenants écrivant seuls. De plus, notre interprétation montre que les résultats de Dobao (2012) montrent également que la collaboration a engendré des effets positifs sur l'écriture en plus d'avoir été utile dans les discussions d'ordre linguistiques, appuyant à nouveau la théorie de l'input de Swain (1993).

Pour conclure, après avoir interprété les résultats retenus en lien avec les perceptions de la tâche collaborative à appuyer le développement de la compétence orale, nous sommes d'avis que, comme ceux des études de Liu et coll. (2021), de Lin et Wu (2012) ainsi que de Douglas et Kim (2015), les participants de la présente étude ont des attitudes positives envers la tâche. De plus, nos résultats concordent avec plusieurs données qui font état d'enseignants.tes qui croient au potentiel de l'ELBT à améliorer les habiletés interactionnelles dans les travaux de Liu et coll. (2021) en plus des compétences langagières dans les travaux de Lin et Wu (2012). Finalement, nos données ont maintes fois pointé vers le sentiment de satisfaction qui a été relevé comme thème émergent dominant largement tous les thèmes en occurrence (voir le tableau 4.9).

Potentiel perçu de la collaboration et de la coopération sur l'usage du français

Dans cette section, l'interprétation de nos données rappelle l'approche interactionnelle. Le participant 8 a notamment démontré que le potentiel perçu de la tâche dans son expérience n'a pas fait que stimuler les croyances des enseignants.tes, mais a fait entrevoir la collaboration probable des élèves sans toutefois avoir de preuve tangible de son éventualité. Si dans ce cas-ci le participant 8 a parlé à propos du potentiel perçu de la tâche à appuyer la compréhension de texte, il a parlé des échanges entre élèves qui en étaient la preuve même s'il n'était pas non plus tout à fait clair que ces interactions ont nécessairement eu lieu. En effet, selon ce participant, les échanges servent tour à tour à clarifier le sens des mots qui n'ont pas été compris, à discuter de ces mots avec d'autres puisque les mots incompris ne se retrouvent pas dans les notes de tout le monde. Forcément, la présence de ces mots dans les notes de certains va provoquer des discussions où des élèves, tels des guides, pourront aider leurs pairs pour en comprendre le sens. On sent ici la confiance du participant dans le potentiel de la tâche et donc également de l'appréciation à cet égard. Nous notons que le participant a parlé de l'élève qui en a aidé un autre à l'étape de reconstruction du texte en devenant un guide, ce qui rejoint à nouveau la théorie de Vygotsky (1978).

Un autre participant va dans le même sens en parlant d'une validation par les pairs des mots entendus et à réutiliser dans la reconstruction du texte. Nous avons retenu que ces participants évoquent encore une fois ici le pair-guide de la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978). Cela signifie également qu'en plus de reconnaître le potentiel de la tâche à appuyer la compréhension de texte, les participants voient et saisissent les principes d'enseignement et d'apprentissage en jeu menant les apprenants à interagir en français tout en étant exposés à un input. Rappelons que cela est essentiel au développement des compétences langagières, selon Ellis et Shintani (2014) en plus de Long (2017). Le processus relevé plus haut par le participant 8 rejoint par ailleurs la théorie de l'interaction devenue l'approche interactionnelle de Long (2017) où, lors d'interactions, l'apprenant qui entend une confirmation que son énoncé est compris ou qui reçoit une demande de clarification ou de vérification de compréhension produit une réplique qui est souvent une modification de son propre output qui devient compréhensible et duquel il peut apprendre. De plus, nos résultats s'alignent ici avec ceux de l'étude de Sato et Ballinger (2012) qui a démontré qu'une collaboration positive entre les apprenants pourrait les amener à

remarquer l'écart entre l'input et leur output. Notre interprétation des données du participant 4 évoque d'ailleurs le même potentiel à l'égard de la collaboration et de la coopération sur l'usage du français. En effet, le participant 4 croit que la collaboration et la coopération lors de la réalisation de la tâche peuvent appuyer l'usage du français. Même s'il n'a pas ajouté cette étape, il croit que la comparaison au texte original pourrait faire remarquer aux élèves les différences d'orthographe de certains mots et leur permettrait de contester ces différences. Selon ce participant, les conversations dans les groupes pourraient également être intéressantes puisque les élèves, ayant différentes connaissances, pourraient avoir à discuter et négocier ensemble afin de se mettre d'accord sur la grammaticalité de certaines phrases, par exemple, et prendre des décisions pour le texte commun.

Qui plus est, les apprenants ont effectivement dû se parler et même se parler plus, selon un participant qui a fait état de dialogues à propos du vocabulaire à choisir pour l'écriture du texte à l'étape de reconstruction de celui-ci alors qu'un autre participant évoque le partage de mots qui rend tout un chacun "riche ensemble". Dans le même ordre d'idées, un autre participant raconte par ailleurs que dès le début de l'étape de mise en commun de l'information, les élèves se sont empressés de demander à leurs pairs ce qu'ils avaient noté pour intégrer ces informations dans leur travail de rédaction du texte. Ces résultats montrant l'engagement des élèves dans la tâche suggèrent encore une fois que l'aspect collaboratif de la tâche a bel et bien un effet sur l'usage de la langue cible avec la présence de l'input. De plus, notre interprétation de ces résultats nous indique qu'ils rejoignent à nouveau les résultats de Liu et coll. (2021) au sujet des participants qui étaient presque unanimes quant à leur utilisation de l'approche par les tâches pour son environnement d'apprentissage collaboratif.

Potentiel perçu à appuyer l'acquisition du vocabulaire

Les participants de notre étude ont été unanimes quant au potentiel de la tâche à appuyer l'acquisition du vocabulaire. Aucun doute n'ayant été émis, il est clair que tous ont senti ce potentiel. L'usage du vocabulaire et sa présence dans les textes de dictogloss sont certes très manifestes dans nos données. En effet, les enseignants.tes ont souvent exprimé une satisfaction

et même parfois de l'étonnement en revenant sur leurs observations sur la présence du lexique de contenu ou de vocabulaire riche et nouveau tant dans les échanges que dans les textes. Le participant 1 s'est dit épaté par le travail de ses élèves, tour à tour impressionné puis étonné puisque certains mots moins communs du texte de dictogloss s'étaient retrouvés dans chaque dictogloss. Selon lui, que les élèves avaient été capables d'entendre puis d'utiliser ces mots dans leur texte était donc surprenant. De plus, le participant 4 a relaté un moment de discussion avec ses élèves au sujet d'un mot peu familier, son sens et son orthographe.

Il nous paraît intéressant de constater que la discussion du vocabulaire important ou faisant obstacle à la compréhension a été observée durant la réalisation de cette tâche. Notons que ce vocabulaire a été identifié comme prévisible, souhaitable ou même habituel en lien avec la thématique du texte de dictogloss. En effet, si un vocabulaire moins familier a le potentiel de se retrouver au centre de discussions, cela peut parfois impliquer l'enseignant. Le participant 4 en a rapporté l'expérience, mais avec un vocabulaire n'ayant pas de lien avec les mathématiques. S'il a lui-même fait partie de la discussion, c'est un élève francophone qui a aidé à résoudre le problème du sens et cet ERL a donc été résolu correctement. Nos résultats rejoignent ici ceux de l'étude d'Ammar et Hassan (2017) qui suggère que l'enseignant joue le rôle d'expert dans la ZPD, sauf qu'ici, c'est surtout l'élève francophone qui a guidé les autres dans ce dialogue collaboratif.

Il est intéressant de remarquer que certains enseignants.tes ont eu des expériences similaires et pour un vocabulaire tantôt descriptif et tantôt lié aux concepts enseignés. C'est le cas des deux enseignants.tes de science pour lesquels les textes étaient à forte teneur en contenu disciplinaire. Le participant 7 n'a pas eu d'hésitation quant au potentiel de la tâche à aider les élèves à acquérir du vocabulaire et le participant 6 a été très détaillé dans son explication quant à la rétention du vocabulaire. D'une part, le participant 7 a expliqué le travail en le comparant à un triage de vocabulaire ajoutant que la tâche met un "certain niveau de pression sur ces mots" et que les élèves voient l'importance d'un mot ou d'un concept et comprennent lesquels prioriser par rapport à d'autres. D'autre part, le participant 6 a rapporté de son côté avoir fait référence au texte deux jours plus tard et ses élèves se rappelaient le vocabulaire et la définition des mots. Selon ce participant, d'avoir écrit les mots a certainement appuyé cette rétention. Nos résultats

se rapprochent donc de ceux de Quoc et Van (2023) au sujet de la rétention du vocabulaire grâce à l'approche constructiviste. En effet, le travail d'équipe effectué à partir des mots et des notes retenus après les lectures est à la base de ce qui a permis à reconstituer le texte en équipe.

Il importe de rappeler qu'un des thèmes émergents de la présente recherche se rapporte aux usages de l'anglais dans la réalisation de la tâche. Si les élèves ont parfois fait usage de leur langue première, il est intéressant de constater que le lexique du texte de dictogloss serait de lui-même, l'élément qui a contribué à faire parler les apprenants dans la langue cible. Notamment, les élèves auraient beaucoup parlé anglais lorsque placés en dyades, mais ils auraient également répété les mots de vocabulaire dans la classe du participant 5. Nous retenons donc qu'en dépit de l'usage de l'anglais noté, ce participant a remarqué une utilisation du vocabulaire du texte de dictogloss dans les discussions de ses élèves qui aura servi au travail de reconstruction de texte. Ces dialogues collaboratifs incluant des ERL centrés sur le lexique rejoignent en partie les résultats de Villarreal et Gil-Sarratea (2020) où le travail des dyades a montré plus de précision linguistique dans les textes écrits ainsi que plus de détails que les textes des participants ayant écrits seuls.

Potentiel perçu à appuyer l'acquisition de l'information tout en parlant français

Les résultats que nous avons obtenus indiquent que le potentiel de la tâche à appuyer l'acquisition d'information tout en parlant français a été perçu par la majorité des participants. À titre d'exemple, un enseignant de mathématiques ayant de surcroît apprécié ce potentiel a observé des élèves échanger de l'information en équipe à la personne responsable de l'écriture du texte. Au demeurant, la tâche appuierait l'acquisition d'information par le biais de la présentation de nouveau vocabulaire selon ce même participant qui a partagé son enthousiasme pour cet aspect de la tâche. Ces données ne s'alignent pas tout à fait sur celles de Tan (2010) qui montrent que les enseignants.tes de mathématiques ne combinent pas la langue au contenu. Pourtant, puisqu'il a également partagé son appréciation pour la tâche, on peut conclure que cet enseignant serait disposé à combiner la langue au contenu. Si cet enseignant de mathématiques n'avait pas fait l'essai d'une tâche de dictogloss auparavant, il montre ici clairement un vif intérêt pour l'effet de collaboration créé par cette tâche collaborative. Notre interprétation de ces

résultats rejoint celle de Liu *et al.* (2021) au sujet de la grande majorité des enseignants.tes qui ont jugé l'approche utile entre autres pour l'environnement d'apprentissage collaboratif de l'approche par les tâches. Un participant enseignant une autre matière a fait de pareilles observations au sujet de l'acquisition de l'information rapportant que la répétition de ce qui est entendu mène à l'apprentissage. Pour un autre participant encore, le potentiel de la tâche à appuyer l'acquisition de l'information en parlant français a non seulement été perçu, mais aussi bienvenu pour les élèves. En effet, certains de ces élèves, d'ordinaire peu engagés dans la prise de notes et les laboratoires, seraient devenus leaders en prenant la parole dans ce que le participant a appelé une "manière différente d'apprentissage". Une fois de plus, le thème de satisfaction a transpara dans nos données, mais entre autres ici également, les thèmes de présence de l'input et d'effets de la répétition en lien avec le potentiel perçu de la tâche à appuyer l'acquisition d'information tout en parlant français. Ces résultats concordent avec ceux de Lin et Wu (2012) où une majorité des enseignants.tes participant à l'étude ont jugé l'approche par les tâches utile au développement des compétences langagières, dont l'oral.

5.2.2 Potentiel perçu de la tâche à aider à développer des compétences connexes à la compétence orale et appuyant celle-ci

Les participants à l'étude ont fait état d'un potentiel de la tâche à appuyer plusieurs aspects de la langue tels la compréhension de texte et la compétence d'écoute. Nous discuterons ici de la compréhension de texte, de l'acquisition d'information tout en parlant français, de l'amélioration d'autres compétences linguistiques et de l'usage du vocabulaire du texte dictogloss.

Potentiel perçu de la tâche à appuyer la compréhension du texte et ainsi le développement de la compétence orale

Tout comme pour la perception du potentiel de la tâche à appuyer le développement de la compétence orale, les participants à l'étude ont été unanimes quant au potentiel de la tâche à appuyer la compréhension de texte accompagnant souvent leurs réponses d'exemples de ce qui a été observé ou encore d'explications. Notamment, les enseignants.tes de mathématiques voient non seulement le potentiel de la tâche, mais ils s'expriment tour à tour en parlant de

retombées potentielles et souhaitables pour la compréhension des concepts mathématiques enseignés. En effet, le texte traitait de notions théoriques dans le cas du participant 2 pour qui la tâche de dictogloss semble avoir appuyé la leçon. Il s'agissait d'un nouveau type de tâche pour cet enseignant qui a apprécié son effet en contexte de mathématiques particulièrement. Ce participant croyait donc que la tâche allait aider ses élèves à comprendre le sens du texte et ainsi comprendre le concept mathématique présenté. Ce même participant a spécifié les enjeux de l'apprentissage des mathématiques en contexte d'immersion française remarquant que la tâche de dictogloss présente un potentiel d'appui réel pour les apprenants. Il explique par exemple que les élèves éprouvent souvent des difficultés avec les problèmes écrits ou les problèmes à développement mathématiques. Si les élèves lisent les nouveaux mots de vocabulaire dans le texte de dictogloss, ce participant a espoir que les élèves les comprendront dans de nouveaux problèmes à développement ou problème écrit. Un autre participant enseignant de mathématiques a tenté d'expliquer les raisons qui pourraient expliquer le potentiel de la tâche à appuyer la compréhension de texte. Cette fois-ci, si l'enseignant de mathématiques croit que la tâche de dictogloss appuie la compréhension de texte, c'est grâce au fait qu'elle force l'élève à écouter attentivement avec un but. Il est sous-entendu ici que cette écoute serait accompagnée d'une prise de notes réussie et amènerait à une compréhension. En effet, l'enseignant a continué d'expliquer que, même s'il ne pouvait pas le prouver, on pourrait mieux se remémorer de notions que l'on comprend d'une manière logique à son avis. Il ajoute que cette compréhension logique est sans doute une description juste de tous ceux qui réussissent bien en mathématiques. Ces données recourent non seulement le thème de compétences langagières pour ce qui est de l'écoute nécessaire à la tâche selon ce participant, mais elles appuient également les résultats de la recherche de Borg (2019) qui essaie de comprendre l'influence des cognitions des enseignants.tes sur ce qu'ils font. En effet, le participant appuie sa réponse de justifications puisées dans ses connaissances et son expérience d'enseignant et démontre qu'il voit la valeur de la tâche dans l'appui pour la compréhension du texte. En revanche, ces résultats ne rejoignent pas ceux de Tan (2011) qui ont clairement relevé que parmi les enseignants.tes de sciences et de mathématiques, seuls certains enseignants.tes de sciences ont vu le rôle de la langue comme étant important dans leurs leçons. Et pour preuve, un enseignant de sciences, le participant 7,

s'est exprimé avec enthousiasme lorsque la chercheuse lui a demandé si la tâche pourrait aider à mieux comprendre le texte : "Oui. Ça serait impossible de répondre non à ta question !" Cet extrait ainsi que les autres résultats présentés suggèrent que les enseignants.tes, tant de mathématiques que de sciences, ont clairement saisi le potentiel de la tâche à aider à comprendre le texte et ainsi à appuyer l'enseignement de la langue en plus du contenu disciplinaire. Ces données s'alignent sur les résultats de He et Lin (2018) qui ont mis en lumière le processus de conscientisation d'une enseignante à l'égard de son rôle dans l'intégration de la langue et du contenu. Nos résultats corroborent ceux de Cammarata et Haley (2018) également puisque ceux-ci ont traité des difficultés initiales des enseignants.tes à sélectionner des éléments linguistiques appuyant l'enseignement de leur contenu en plus de difficultés à travailler l'intégration de ces éléments à leurs leçons. Les participants de la présente étude semblent en effet avoir compris les objectifs de la tâche et montrent une compréhension des principes et effets potentiels de la tâche de dictogloss. Cette compréhension et ces nouvelles connaissances pourraient éventuellement amener les enseignants.tes à sélectionner à leur tour des tâches intégrant des éléments linguistiques pouvant donner lieu à des dialogues collaboratifs incluant le vocabulaire visé, appuyant la compétence de compréhension qui permet de saisir l'input puisqu'il se retrouve également dans l'output.

Potentiel perçu de la tâche à améliorer d'autres compétences linguistiques

Les résultats montrent que le potentiel de la tâche à aider le développement de compétences linguistiques a été majoritairement reconnu par les participants. Ces compétences linguistiques appuieraient le travail de la tâche et ainsi le développement de la compétence orale. Par exemple, outre la compréhension de texte, nos résultats montrent que les enseignants.tes ont plusieurs fois parlé de l'écoute comme compétence travaillée lors de la réalisation de la tâche de dictogloss. Qui plus est, l'écoute est une étape nécessaire à la bonne réalisation de la tâche de dictogloss et les participants ont exprimé leur appréciation à ce sujet, à maintes reprises. Le participant 3 a parlé de la présence de mots-clés qui serait l'avantage de ceux qui ont fait l'effort de bien écouter en plus de voir un potentiel dans cet entraînement de la compétence d'écoute dans le long terme. Ceci signifie que cet enseignant se rend compte que la réussite de l'activité tient à l'écoute active

qui permet de relever les mots-clés qui permettent ensuite d'accomplir la tâche avec succès. Un autre participant encore a aimé le fait que le texte de dictogloss a établi une situation d'écoute qui permettait d'apprendre à prendre des notes. On peut donc comprendre que ce participant a apprécié, l'écoute, étape en soi en plus d'une compétence essentielle travaillée par la tâche puisqu'elle permet de se concentrer pour mieux saisir les informations clés en plus des mots-clés. Finalement, nous rapporterons les propos d'un autre participant qui a apprécié que la tâche ne comporte pas d'éléments visuels. En effet, cet enseignant de français croit que l'écoute seule est plus rarement travaillée puisque lors d'autres activités d'écoute telles les chansons à trous, la vidéo musicale est souvent visionnée. Celle-ci peut parfois appuyer la compréhension au détriment d'un travail plus approfondi de l'écoute. Dans le même ordre d'idées, il est intéressant de constater que pour un autre participant la tâche pousse les élèves à écouter plus attentivement avec un objectif bien précis. Encore une fois, cela signifie que la tâche collaborative de dictogloss serait utile à aider au développement des compétences linguistiques d'écoute et de prise de notes faisant écho aux résultats de l'étude de Lin et Wu (2012) montrant que la plupart des participants croyaient en l'utilité de l'approche par les tâches pour le développement des quatre compétences langagières dont la compréhension de texte et l'écoute.

5.3 Potentiel d'activités similaires et intérêt envers de la formation continue

Au terme des entretiens qui se sont déroulés dans le cadre de cette étude, les enseignants.tes se sont tous dit preneurs de matériel pédagogique les aidant à la réalisation de tâches similaires dans leurs salles de classe, à l'exception d'un seul participant hésitant. Ces résultats s'alignent avec ceux de Lin et Wu (2012) qui nous apprennent que des enseignants.tes intégrant des tâches de l'ELBT dans leurs cours ont mentionné qu'elles prenaient beaucoup de temps à préparer, mais ils avaient tout de même des points de vue positifs de l'approche. Il serait donc pertinent de pouvoir appuyer les enseignants.tes en leur fournissant du matériel signifiant et contextualisé de manière authentique et avec une intention concrète tel que l'ont également spécifié les participants de l'étude de Lin et Wu (2012). De plus, tous les enseignants.tes étaient du même avis et ont dit croire que plus d'activités fondées sur la même approche que l'est la tâche de dictogloss pourraient appuyer le développement de la compétence orale de leurs élèves. C'est

donc sans surprise que l'ensemble des participants s'est également dit intéressé à de la formation ciblant des tâches fondées sur la recherche. Nos résultats corroborent donc ceux de Liu et al. (2021) qui montrent que la majorité des participants avaient des opinions favorables de l'approche ELBT en plus de vouloir en connaître davantage.

En conclusion de chapitre, nous avons assemblé ici les éléments de réponses pouvant aider à mieux comprendre les expériences et perceptions d'enseignants.tes d'une tâche collaborative de dictogloss en contexte d'immersion française au secondaire. Cet exposé a aidé à retenir les notions d'appréciation les plus importantes de la tâche collaborative en plus de nous aider à identifier certaines réserves des enseignants.tes d'immersion française au secondaire envers la tâche de dictogloss. À priori, nous avons pu identifier le potentiel perçu de la tâche de dictogloss par les enseignants.tes de notre étude en plus de leur intérêt à en connaître davantage sur les tâches collaboratives.

CONCLUSION

L'immersion française au Canada est un programme d'éducation bilingue des écoles primaires et secondaires qui combine le contenu disciplinaire et l'enseignement de la langue, faisant en sorte que les apprenants développent leurs compétences langagières dans leur langue additionnelle. Cependant, les apprenants présentent des lacunes dans leurs compétences linguistiques, même après plusieurs années dans le programme (Swain, 2000), et particulièrement dans leurs compétences de production orales (Swain, 1993). Or, l'approche interactionnelle a accentué l'intérêt envers des classes de langue centrées sur la communication et sur l'enseignement des langues par les tâches (Behney et Gass, 2021). De plus, les approches par les tâches, tels l'ELBT et l'ELST, qui s'inscrivent dans les approches socioconstructivistes (Vygotsky, 1978), utilisent des tâches permettant aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques par le biais d'interactions (Long, 2017). Au Canada, les enseignants.tes d'immersion au secondaire ne semblent pas être au fait du potentiel de ces tâches puisque nous n'avons pas trouvé de données colligées à ce sujet.

Pour mieux comprendre ces enjeux, nous avons présenté des travaux sur des tâches collaboratives et mené une étude auprès d'enseignants.tes en immersion française au secondaire. Cette recherche est une étude de cas utilisant une approche qualitative. Par le biais d'une analyse de données provenant d'entretiens semi-dirigés, l'interprétation de nos résultats les plus saillants établit clairement un sentiment global de satisfaction envers la tâche collaborative de dictogloss ainsi que des perceptions favorables quant à son utilité pour le développement de la compétence orale.

Recommandations pédagogiques

À la lumière des constats réalisés par le biais de cette étude, nous croyons que l'intégration des tâches collaboratives serait donc avantageuse pour l'ensemble des enseignants.tes de l'immersion française au secondaire et ce peu importe le sujet enseigné. Voici quelques

suggestions pour son intégration fonctionnelle dans la pratique des enseignants.tes ou encore au sein d'une équipe de membres du personnel enseignant de l'immersion française :

1. Planifier des rencontres de partage de tâches et activités en plus d'échanges de bonne pratique pour le personnel enseignant. Il serait approprié de recommander également de prévoir de la place à la discussion à même ces formations afin de permettre aux enseignants.tes d'avoir des discussions sur leurs expériences. Cela pourrait mener à une prise de conscience des responsabilités de tout un chacun dans l'enseignement de la langue, et ce dans toutes les classes d'immersion française, peu importe le sujet académique (Lyster, 2017 ; Tan, 2011). Si les enseignants.tes peuvent trouver difficile d'implémenter l'ELBT par souci de manque de temps de classe ou à cause d'un syllabus restreignant leurs choix pédagogiques (Lin et Wu, 2012), les participants de cette étude ont tous clairement signalé leur intérêt envers des activités prêtes à utiliser du même type et basées sur une approche fondée sur la recherche empirique appuyant cette première recommandation.
2. Sélectionner ou rédiger des textes appropriés. Comme nous l'avons déjà vu, les enseignants.tes doivent faire des choix méticuleux quant à leurs textes de dictogloss afin de s'assurer que le texte sera non seulement approprié, mais au juste niveau de défi cognitif ou dans la ZPD de leurs élèves (Vygotsky, 1978 ; Ziaee *et coll.*, 2021).
3. Planifier de la formation pour l'équipe enseignante. Notre étude a permis de constater que les enseignants.tes croient tous que plus d'activités du même type que la tâche de dictogloss pourraient effectivement appuyer la compétence orale dans leurs classes. Certains d'entre eux, inspirés, ont même partagé des idées d'adaptation de cette tâche sans toutefois en connaître ses fondements ancrés dans l'approche ELBT rappelant que cette approche est encore peu connue des enseignants.tes (Douglas et Kim, 2015 ; Lin et

Wu, 2012 ; Liu *et coll.*, 2021), particulièrement dans notre contexte canadien en immersion française au secondaire. Or, conformément aux résultats de la présente étude, ainsi que ceux des études précédentes, il est important de mentionner que tous les participants ont déclaré être intéressés à recevoir de la formation au sujet d'activités ou de tâches similaires et basées sur une approche fondée sur la recherche en didactique des langues additionnelles. Il serait en effet pertinent, et même nécessaire, vu nos données sur le potentiel perçu de la tâche collaborative, de recommander de la formation qui viserait à faire connaître non seulement les bases de l'approche ELBT, mais aussi l'ELST avec des tâches collaboratives spécifiques en plus de permettre la pratique de telles tâches (Douglas et Kim, 2015 ; Lin et Wu, 2012 ; Liu *et coll.*, 2021). Outre cela, il serait pertinent d'exposer les enseignants.tes à la théorie de l'output où les occasions de production poussent les élèves à traiter la langue de manière plus approfondie et avec plus de conscience (Swain, 1993, 2000). Au demeurant, les enseignants.tes pourraient mieux saisir le besoin d'augmenter les occasions d'interaction pour l'acquisition de la langue cible (Behney et Gass, 2021) puisque c'est par l'interaction que les apprenants ont l'occasion de remarquer l'écart entre l'input et leur output (Sato et Ballinger, 2012), qu'ils retiendraient ainsi plus de vocabulaire (Quoc et Van, 2023) en plus de produire plus d'ERL lexicaux et résoudre plus de problèmes liés au langage lorsqu'ils travaillent en groupes (Fernández Dobao, 2014). Si l'on ajoute à cela que lorsqu'en groupes ou en dyades, les élèves arriveraient à une plus grande précision lexicale ou grammaticale (Fernández Dobao, 2012) surtout avec l'appui des enseignants.tes (Ammar et Hassan, 2017), ces derniers pourraient donc mieux comprendre leur rôle dans le choix de tâches qui appuient le développement de la compétence orale de leurs élèves.

4. Grouper les élèves de façon à s'assurer que tous puissent réussir la tâche. Bien entendu, nous croyons également que d'appuyer les élèves ayant besoin d'aide tant soit avec l'écoute que la prise de notes par des adaptations à la tâche telle une lecture additionnelle et ralentie par l'enseignant auprès d'eux ou encore par leur jumelage avec des élèves

pouvant être considérés experts. Rappelons que le but de la tâche collaborative de dictogloss est de faciliter le travail oral collaboratif de reconstruction de texte écrit qui suit les lectures. Il faut toutefois s'assurer que les élèves se retrouvent dans leur ZPD (Vygotsky, 1978) sans pour autant enlever quoi que ce soit au défi de la tâche.

Limites

Finalement, il y aura certainement quelques limites à cette recherche. Premièrement, la taille de l'échantillon de participants pourrait avoir pour conséquence des résultats peu représentatifs des perceptions d'un plus grand nombre d'enseignants.tes. De plus, le fait que la chercheuse était la collègue des enseignants.tes participant à l'étude pourrait avoir créé un biais expérimental d'effet Hawthorne où les participants répondent plus favorablement aux questions menant à des impacts sur les résultats (Fortin et Gagnon, 2016). Finalement, les classes de sujets et niveaux différents étaient dépareillées en ce qui a trait aux compétences orales des élèves et cela pourrait également avoir eu un impact sur les données recueillies. Il appert que ces limites montrent un besoin de plus de recherches afin d'approfondir nos connaissances sur le sujet.

Pistes de recherche

Dans le cadre de cette étude, un entretien semi-dirigé a suivi la réalisation d'une seule et unique tâche collaborative de dictogloss. Faisant suite à l'interprétation de nos données, nous pouvons avancer qu'il serait pertinent de mener une étude sur les perceptions d'enseignants.tes de l'utilité de la répétition de tâches collaboratives de dictogloss pour le développement de la compétence orale. En effet, si la répétition de tâches mène à une performance orale améliorée (Ahmadian, 2011) et que la répétition de tâches de dictogloss donne lieu à une plus grande aisance à l'oral (Ellis *et coll.*, 2019), les effets positifs de la répétition ont également été relevés à quelques reprises dans cette étude. Conséquemment, une étude de cas de perceptions après une série de tâches de dictogloss pourrait s'avérer fort intéressante. Cela permettrait aux enseignants.tes de mieux comprendre le potentiel d'une telle tâche en suivant de près les interactions de leurs élèves au fil de l'expérimentation. Aussi, il serait utile de recruter un plus grand nombre de participants

en ouvrant l'étude à plusieurs écoles afin d'avoir plus de données. Cela pourrait permettre de recruter des enseignants.tes d'un seul et unique niveau scolaire ou encore d'un seul sujet académique afin de broser un portrait plus compréhensif et précis des perceptions. Il serait également intéressant de laisser les enseignants.tes rédiger leur propre texte de dictogloss afin de voir si la difficulté créée par le choix de textes approprié pourrait, le cas échéant, s'avérer un avantage. Ajoutons à cela qu'il serait pertinent de voir si les usages de l'anglais (L1) seraient ainsi moins fréquents, laissant plus de place au français (la langue cible). Finalement, dans un contexte plus large où les enseignants.tes en immersion française au Canada sont issus de programmes universitaires pédagogiques variés, il serait pertinent de se pencher non seulement sur le potentiel, mais l'efficacité de la tâche collaborative à améliorer les compétences orales des apprenants par le biais d'une étude expérimentale s'alliant à l'étude de cas des perceptions des enseignants.tes de la tâche collaborative.

ANNEXE A

Textes de Dictogloss

Mathématiques 9

Titre : Quelle est l'activité préférée de Barbie ?

(Texte rédigé par le participant et adapté par la chercheuse- non publié)

Sortir avec Ken ? Non : après des décennies, elle en est blasée. Conduire une Corvette rose ? Non : ça brûle trop de gazoline. Décorer sa maison ? Non : elle peut payer des gens pour faire cela. Barbie adore le saut à l'élastique. Elle aime la sensation du vent dans son visage, la montée d'adrénaline dans son sang, et les frissons qu'elle ressent quand elle approche la terre à une vitesse fulgurante. C'est une façon sécuritaire de vivre l'expérience du danger en milieu contrôlé. Quand j'ai demandé à Barbie comment elle décrirait un saut idéal, elle a répondu sans hésitation : « C'est d'avoir la distance minimum entre mon visage et la terre à la fin de ma descente. Comme ça, je maximise la sensation terrifiante du risque. » « D'accord, Barbie », ai-je dit. « Défi accepté. Je vais demander à ma classe de mathématiques de planifier ton saut à l'élastique idéal. »

152 mots

Philosophie 12 (avec élèves de 11e et 12e année)

Titre : Qui suis-je ? Que suis-je ?

(Texte adapté du site internet Je pense.org)

« Qui suis-je » est une question aussi vieille que l'humanité. C'est une question complexe et ambiguë, car il est presque totalement impossible de s'extraire de soi-même pour prendre du recul et s'observer. C'est tout le problème du rapport à soi et à la réalité. C'est en outre une question extrêmement large, puisqu'elle touche à la fois à la physique, à la biologie, à la génétique, à la psychologie, à la sociologie, ou encore à la métaphysique. Il n'y a pas de réponse claire et encore moins définitive à la question « qui suis-je ». Mais le fait même de se poser la question ouvre un chemin de réflexion qui permet d'abandonner nombre d'illusions et d'ouvrir un nouveau chemin de vie. (...) L'être humain est avant tout une entité animée par le mystérieux phénomène de la vie. La vie est le processus par lequel l'individu transforme l'énergie, crée sa propre substance à partir de la matière inerte de l'environnement, et se régénère sans cesse. La vie est intelligence, auto-proclamation, adaptation et transmission.

171 mots

Sciences humaines 9

Titre : La patrouille perdue de la Gendarmerie royale à cheval du Nord-Ouest

(Texte adapté du site internet Explore North)

De 1904 à 1921, la Gendarmerie royale à cheval du Nord-Ouest avait pour tradition de faire un voyage annuel de Dawson City, au Yukon, à Fort McPherson, dans les Territoires du Nord-Ouest, soit environ 620 milles, pour livrer le courrier et les nouvelles importantes. En décembre 1910, le commissaire de la gendarmerie a demandé que le voyage se fasse plutôt de Fort McPherson à Dawson. Quatre hommes ont quitté McPherson le 21 décembre 1910, mais ne sont jamais arrivés à Dawson. (...) Le 12 janvier 1911, la patrouille s'est perdue, car leur guide était incapable de trouver le ruisseau menant à Dawson. Le jour suivant, la patrouille a fait demi-tour vers Fort McPherson. Affaiblie par le manque de nourriture et l'épuisement, l'équipe ne pouvait marcher que quelques kilomètres par jour, parfois pas du tout en raison des conditions météorologiques défavorables. Le 5 février 1911 est la date de la dernière entrée dans le journal de l'inspecteur Fitzgerald.

157 mots

Sciences 8

Titre : L'œil et la vue

(Texte trouvé et adapté à partir du site internet d'Alloprof)

L'œil est un organe complexe composé de plusieurs structures spécialisées qui nous permettent de voir. Il est constitué de membranes, de milieux transparents et de multiples autres structures. L'œil est également protégé par plusieurs structures annexes. Un œil comprend trois membranes superposées, soit la sclérotique, la choroïde et la rétine. Premièrement, la sclérotique, appelée communément blanc de l'œil, est une membrane blanche qui donne sa forme à l'œil. Deuxièmement, la choroïde est une membrane qui couvre l'intérieur de la sclérotique. Les vaisseaux sanguins qui la traversent permettent le transport de nutriments et d'oxygène aux différentes membranes et structures de l'œil. Finalement, la rétine est une membrane qui recouvre la choroïde, tapissant ainsi le fond de l'œil. Elle comprend des photorécepteurs, soit des cellules qui permettent de capter la lumière et de la transformer en influx nerveux.

136 mots

Sciences 11

Titre : L'arc-en-ciel

(Texte adapté du livre de Sciences 11)

L'arc-en-ciel est un phénomène courant mettant en jeu un nombre moins courant de principes. Pour expliquer l'aspect de l'arc-en-ciel principal et des arcs-en-ciel secondaires, qui sont des arcs-en-ciel moins nets situés au-dessus du principal, il faut tenir compte de la dispersion, de la réfraction et de la réflexion interne totale. (...) Les deux arcs-en-ciel sont le résultat de la séparation des couleurs de la lumière du Soleil, les gouttes de pluie agissant comme des prismes miniatures. La lumière blanche entre d'abord dans le haut de la goutte. Ensuite, puisque l'indice de réfraction dépend de la longueur d'onde et que la lumière blanche est composée de différentes longueurs d'onde, celles-ci sont réfractées de manière différente. Le rouge, l'onde la plus longue, subit la moins grande réfraction, et le violet, l'onde la plus courte, subit la plus grande. Dans un second type de réfraction, la lumière entre en bas de la goutte et subit deux réflexions internes totales consécutives, ce qui cause un deuxième arc-en-ciel, mais inversé.

165 mots

Mathématiques 10

Titre : Éléments, ensembles, relations

(Texte adapté du livre de Mathématiques 10)

Considérons les notions suivantes : un ensemble est un groupement d'objets distincts alors qu'un élément d'un ensemble est un des objets qui forment l'ensemble. On dira alors qu'une relation associe les éléments d'un ensemble aux éléments d'un autre ensemble.

Pour illustrer ces concepts, considérons un ensemble de fruits et un ensemble de couleurs. Il est possible d'associer les fruits à leurs couleurs. Ici, une pomme, un bleuet et une cerise sont des éléments du premier ensemble tandis que le deuxième ensemble comprend les couleurs rouge, vert et bleu qui serviront à créer des relations avec la règle d'association : « peut-être de couleur ». D'une part, on pourra proposer : pomme rouge, pomme verte, bleuet bleu, cerise-rouge, etc. D'autre part, on pourra également représenter cette relation par une table de valeur ou un diagramme sagittal. Attention ! L'ordre des mots dans une paire ordonnée est important ! L'énoncé « une pomme peut être de couleur rouge » a du sens, mais l'énoncé « rouge peut-être de couleur pomme » n'en a pas !

164 mots

Français langue 9

Un continent de plastique

(Texte trouvé et adapté à partir du site internet du Gouvernement du Québec)

Vous n'êtes certainement pas sans savoir que la pollution de l'eau est un enjeu préoccupant, mais saviez-vous que dans nos océans flottent des îles de plastique ? Voici de l'information sur ce qu'on appelle le vortex de déchets du Pacifique nord. Tout d'abord, ce qu'on appelle communément le septième continent est en fait une énorme masse de déchets qui s'agglomèrent à cause des gyres océaniques, c'est-à-dire des tourbillons causés par les courants de l'océan. Il y en aurait cinq en tout, mais le plus volumineux est celui se trouvant entre la Californie et Hawaï. Bien qu'il soit difficile de le mesurer, les experts ont estimé que sa superficie serait de 1,6 million de km², soit un peu plus que trois fois la taille du Yukon (NE PAS LIRE, MAIS DIRE APRÈS : 480 000 km²). Si l'on sortait l'ensemble de ces débris de l'océan, on n'en récolterait pas moins 80 000 tonnes, soit environ 16 000 éléphants.

147 mots

Sciences humaines 8

L'église en France au Moyen-Âge

(Texte adapté de La ville au Moyen-Âge de Alain Dag'Naud)

Depuis l'époque romaine, l'évêque est l'un des chefs de la cité. Il est respecté, car il représente Dieu et le pape. Il est riche, car il possède des terres en plus d'être puissant, car il peut, comme un seigneur, percevoir des impôts et juger les gens. Le prestige de l'Église est immense. En effet, aux grandes fêtes religieuses, ou pour demander au Ciel d'envoyer des pluies aux cultures et de rendre la santé aux malades, on organise des processions. (...) Mais Dieu mérite plus encore. On lui édifie des églises magnifiques où toute la population participe à la construction. Grâce aux croisées d'ogives, développées à partir de 1140, la voûte est de plus en plus haute, la nef s'élargit, on perce les murs d'immenses verrières aux vitraux colorés et lumineux. Sur la façade et au-dessus des porches et des piliers, de nombreuses statues racontent l'histoire sainte. L'art roman fait ainsi place à l'art gothique.

153 mots

Bibliographie pour les dictogloss

Alloprof. (1996). L'œil et la vue. Alloprof. <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/sciences/la-vue-et-l-oeil-s1288>

Choeur, A. (2020, 4 mars). Qui suis-je ? Que suis-je ? [Blog]. JePense.org. <https://www.jepense.org/qui-suis-je/>

Dag'Naud, A. et Couloumy, A.-F. (1995). La ville au Moyen âge. J.-P. Gisserot.

Environnement, Lutte contre les changements climatiques, Faune et Parcs. (2024). Sais-tu ce qu'est le continent de plastique? Gouvernement du Québec. https://www.environnement.gouv.qc.ca/jeunesse/sais_tu_que/2019/1908-Continent-plastique-12-15.htm

McAskill, B. et Marin, C. (2009). Liens mathématiques 8. Chenelière McGraw-Hill.

Nowikow, I. et Heimbecker, B. (2002). Physique 11. Les Éditions de la Chenelière.

Royal Canadian Mounted Police. (1999). The Lost Patrol of the Royal Northwest Mounted Police. Explore North. https://explorenorth.com/library/history/lost_patrol.html

ANNEXE B

Instructions à l'intention des enseignants.tes pour mener la tâche collaborative dictogloss avec la classe

Instructions pour mener la tâche collaborative de dictogloss avec la classe

1. Prof : lire le texte préparé d'avance une première fois ; vitesse normale pour chaque lecture (pas de pause de style dictée).

Élèves : écouter (sans rien faire d'autre)

2. Prof : lire le texte une deuxième fois

Élèves : écouter en prenant des notes (sans phrase complète)

3. Optionnel : répéter l'étape 2

4. Prof : demander aux élèves de se regrouper (dyades ou groupes de 3) pour combiner les notes et recomposer le texte le plus fidèlement possible à ce qui a été entendu.

Élèves : partager les notes et écrire un texte complet qui ressemble le plus possible au texte original entendu ou, à tout le moins, qui reconstitue le sens exact et avec le plus de détails possibles ce qui a été entendu.

5. Prof : (Suggestions de retour)

a. Faire lire quelques textes par les élèves ou les ramasser et en faire quelques lectures au hasard en plus de comparer avec le texte original projeté à l'écran (sens et langue)

b. En groupe, relever certaines différences relevées (sens et langue), corriger la langue, etc.

ANNEXE C

Pistes d'observation pour les participants durant la tâche de dictogloss

À observer lors du dictogloss

Voici quelques petites pistes d'observation qui nourrira vos réponses lors de notre entrevue.

Vous êtes les bienvenus de prendre des notes ou de quantifier rapidement la qualité de ce que vous observez avec les chiffres de 1 à 4 (1= peu/faible 4= beaucoup/excellent)

1. Combien de fois avez-vous fait la lecture ?
2. Les élèves ont écouté attentivement chaque lecture du texte lors des lectures faites (2 ou 3 fois selon votre décision).
3. Les élèves ont pris des notes de manière engagée.
4. Les élèves ont compris la différence entre « prendre des notes » et « essayer de tout écrire ».
5. Les élèves ont discuté de manière équitable dans leur groupe.
6. Les élèves ont parlé français (plutôt qu'en anglais) plus qu'à l'habitude.
7. Les élèves ont interagi en français plus qu'à l'habitude lors des activités régulières en classe.
8. Les élèves ont parlé en anglais.
9. Les élèves ont parlé des thèmes du texte.
10. Les élèves ont parlé des aspects de la langue (grammaire, syntaxe/structure de phrases, vocabulaire et orthographe).

Autres observations de ce qui s'est passé dans le travail des élèves.

11. Des surprises positives :
12. Des surprises négatives :
13. Des problèmes :
14. Des anecdotes :

ANNEXE D

Certificat d'approbation éthique

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat : 2023-4977

Date : 2022-07-07

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **L'intégration des tâches collaboratives en immersion française au secondaire pour le développement de la compétence orale: une étude de cas des impressions des enseignants.es**
- Nom de l'étudiant : **Annie Pellicano**
- Programme d'études : **Maîtrise en didactique des langues.**
- Direction(s) de recherche : **Philippa Bell**

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-07-07**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme
Pour Raoul Graf, M.A., Ph.D. Président CERPÉ plurifacultaire et Professeur titulaire, département de marketing



Signé le 2022-07-07 à 10:57

ANNEXE E

Demande d'approbation éthique du ministère de l'Éducation de l'ouest du Canada

Mrs ***,

I am a teacher at *** Secondary school in the French immersion program. I returned this summer from an educational leave where I was pursuing a masters' degree in second language didactics. Here is a bit more about my research which I hope to conduct this winter at *** school with your approval.

The main objective of this study is to deepen our understanding of the development of our French immersion students' oral proficiency through collaborative tasks. To help you get the main description of the project more easily, here are the two main interventions that would take place in this study:

1. A 30-minute meeting with the participating teachers to describe and explain the dictogloss task they will do with their class as well as to perform a dictogloss task with them so they can try it out. A dictogloss is a type of on-topic dictation.

I will prepare each teacher's dictation with the material they will provide me in between the two interventions.

2. A 45–60-minute individual interview with myself to talk about their impressions of the activity they will have performed with their class.

This would all be done at an appropriate time, when teachers are not busy with three-way conferences, final exams, or report cards. This research protocol has received official approval from the university's ethics board and was also approved by the principal at the school level. I am hereby attaching both the approval certificate from Montreal's UQAM university's ethics board and the completed approved project description to this email. Once you have reviewed those, please let me know if you agree to have me conduct my research at *** school.

I will be happy to discuss this further with you should you have any questions.

Kind regards,

Annie Pellicano

ANNEXE F

Approbation du ministère de l'Éducation de l'ouest du Canada

Hi Annie,

The Superintendent and myself are supportive of this work – provided that *** (principal's name) is as well.

Sounds like a valuable study and thank you for leading this important work.

Signature

Assistant Deputy Minister

Education | Schools & Student Services

I respectfully recognize and acknowledge that I live, work and learn within the

traditional territories of the ***.

Je reconnais respectueusement que je vis, je travaille et j'apprends sur le territoire

traditionnel de la Première nation des ***.

ANNEXE G

Courriel de recrutement de participants

Bonjour les profs de classes d'immersion française de l'hiver 2023 !

Je suis prête à entamer la collecte de données de mon projet de recherche qui mènera à ma rédaction de mémoire de maîtrise. Mon projet a pour objectif de mieux comprendre comment nos élèves apprennent le français oral (comme langue additionnelle) et comment se développe leur compétence orale. Il s'intitule : « Effets de tâches collaboratives sur la compétence orale des élèves en immersion française au secondaire ». (*Titre changé depuis*)

Pour mener à bien mon projet, j'ai besoin de participants qui sont enseignant.s en immersion française à l'école. Cela se déroulera en février et mars avant les rencontres avec les familles ou avant la relâche selon ce qui conviendra à chacun.e des participants. Voici à peu près ce que la participation impliquera :

1. Une rencontre pour expliquer et démontrer comment réaliser la tâche collaborative (le dictogloss) avec une de vos classes et remise d'une courte liste d'éléments à observer pendant la réalisation de la tâche (20 minutes)
2. une leçon de 45-50 minutes, adaptée à votre classe (maths, science, etc.) et entièrement préparée par moi-même (aucun travail autre pour vous que de me procurer des lectures ou autres matériels de classe), que vous réaliserez avec votre classe et qui sera tout à fait en lien avec vos objectifs de curriculum
3. une entrevue individuelle semi-dirigée de 45 à 60 minutes avec moi

Puisque nous sommes collègues de travail et que cette relation basée sur la confiance et le respect est de la plus haute importance, je dois souligner le potentiel de conflits d'intérêts ou de perception d'influence quant à la participation dans ce projet. Votre participation serait entièrement volontaire et vous pourriez décider de vous retirer de l'étude à tout moment sans répercussion sur notre relation de travail.

Voici donc ma question qui est pour le moment informelle : Est-ce que je pourrais compter sur votre participation pour réaliser ce projet de maîtrise ? Bien sûr, vous êtes tout à fait libres d'accepter ou non de participer à cette étude. J'attends de vos nouvelles d'ici mercredi après-midi à la rencontre de personnel !

Je vous remercie de considérer de participer à ce projet de recherche !

Annie

ANNEXE H

Formulaire de consentement pour la participation à la recherche



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

L'intégration des tâches collaboratives en immersion française au secondaire pour le développement de la compétence orale: une étude de cas des impressions des enseignants.es

Étudiante-chercheuse

Annie Pellicano, Maîtrise en didactique des langues secondes, Université du Québec à Montréal, 867-334-4696, pellicano.annie@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Dr Philippa Bell, Université du Québec à Montréal, bell.philippa@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 5501

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de suivre les instructions des chercheuses, de mener une leçon préparée par la chercheuse principale dans une de vos classes et de participer à un entretien avec celle-ci. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots ou de l'information que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche vise à comprendre les impressions des enseignants des tâches collaboratives sur le développement de la compétence orale chez des élèves en immersion française, au secondaire. Cela se fera par le biais d'une leçon préparée par la chercheuse mais conduite par vous-même avec une classe de votre choix, puis un entretien individuel semi-dirigé avec la chercheuse. Sans perturbation majeure, ce projet sera réalisé sur une période de 3 semaines au plus.

Nature et durée de votre participation

Vous serez convoqués pour une rencontre après les heures de classe où la chercheuse vous expliquera et démontrera comment réaliser la tâche collaborative (le dictogloss) avec votre classe et où elle vous remettra une courte liste d'éléments à observer pendant la réalisation de la tâche (20 minutes). Puis, vous recevrez le matériel préparé par la chercheuse à partir de lectures que vous lui aurez fournies au préalable. Vous mènerez la tâche avec une classe de votre choix (50 minutes). La chercheuse aura par la suite un entretien individuel avec vous après les heures de classe, une entrevue semi-dirigée (45-60 minutes), au sujet de vos perceptions de la tâche collaborative (le dictogloss).

Avantages liés à la participation

Vous pourriez bénéficier personnellement de votre participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons pas vous l'assurer. Selon les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, vous pourriez juger pertinent d'inclure d'autres types de tâches en classe que celles utilisées actuellement dans le développement de la compétence orale de vos élèves. Il pourrait également y avoir un effet d'entraînement dans lequel des membres de l'équipe d'immersion française de l'école pourraient vouloir y travailler ensemble. Ceux-ci pourraient continuer à développer leur pratique dans le cadre d'une approche fondée sur les tâches collaboratives visant l'amélioration de la compétence orale des élèves. De plus, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche (acquisition d'une langue seconde).

Risques liés à la participation

Vous pourriez vous sentir nerveux.se ou mal à l'aise lorsque vous mènerez les tâches de compétences orales (dictogloss) en classe. Cela pourrait avoir des effets sur votre performance et potentiellement altérer la performance des élèves dans leurs tâches. Cependant, aucun de ces travaux ne sera pris en compte dans les notes de la classe ou encore pour la collecte de données en entrevue. Vous pourriez également vous sentir mal à l'aise en entrevue avec la chercheuse. En principe, votre participation à cette recherche ne présente aucun risque.

Confidentialité

Pendant votre participation à ce projet de recherche, la chercheuse responsable recueillera des informations et les placera dans un dossier de recherche. Seules les informations qui répondent aux objectifs scientifiques de ce projet seront collectées. Les informations personnelles ne seront connues que des chercheuses et ne seront pas révélées lors de la communication des résultats. Toute la documentation relative à l'analyse des résultats du questionnaire sera conservée sous clé pendant 2 ans après la dernière publication. L'ensemble des documents sera détruit dans un délai de 2 ans après la dernière communication scientifique.

Résultats de la recherche

Les résultats de cette étude vous seront communiqués lorsque le projet aura été examiné et accepté.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Annie Pellicano verbalement ou par courriel; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Dr Philippa Bell, Université du Québec à Montréal, bell.philippa@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 5501); Annie Pellicano, Université du Québec à Montréal, 867-334-4696, pellicano.annie@courrier.uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) ainsi que le Ministère de l'Éducation du Yukon ont approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE: Caroline Vrignaud cerpe-pluri@uqam.ca or 514-987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de la chercheure

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Annie Pellicano

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE I

Questionnaire d'entretien semi-dirigé

Questions d'entretien semi-dirigé avec les membres du personnel enseignant concernant les tâches collaboratives

A- Questions démographiques

1. Quelle est votre désignation temps plein ?
2. Combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous ?
3. Quel est votre contexte d'enseignement ? Plusieurs réponses possibles
4. Quelle est votre plus haute qualification académique ?
5. Quelle est la désignation de votre programme universitaire en lien avec l'éducation (par exemple, un baccalauréat en histoire et un certificat en éducation OU un baccalauréat en enseignement secondaire) ?
6. Avez-vous pris des cours universitaires portant sur l'enseignement ou l'apprentissage d'une langue seconde ou additionnelle ? Expliquez votre réponse.
7. Avez-vous participé à des formations ou ateliers portant sur l'enseignement ou l'apprentissage d'une langue seconde ou additionnelle ? Expliquez votre réponse.
8. Avez-vous participé à des congrès de l'ACPI ou l'ACPLS (Association canadienne des professeurs d'immersion et Association canadienne des professeurs de langue seconde) ou d'autres associations semblables (ex. AOPLV, Association ontarienne des professeurs de langues vivantes) ?
9. De manière générale, combien de place donnez-vous à l'implémentation de stratégies ou à des activités pour l'apprentissage d'une langue additionnelle dans vos classes ?

B- Questions d'entrevue semi-dirigée et lien avec les questions de recherche (entrevue réalisée après le traitement)

1. Avez-vous senti les élèves motivés par le dictogloss ?
2. Quels avantages cette activité a-t-elle présentés selon vous ?
3. Quels désavantages ou difficultés cette activité a-t-elle présentés selon vous ?
4. Expliquez chacune de vos réponses. Avez-vous senti que l'activité pourrait aider
 - a. à mieux comprendre le sens du texte ?
 - b. à parler français ?
 - c. à parler français davantage pour accomplir la tâche ?
 - d. à parler français d'une manière aussi soutenue (sans interruption en anglais), moins soutenue ou plus soutenue qu'à l'habitude lorsqu'ils accomplissent d'autres tâches dans la classe ?
 - e. à appuyer le développement de la compétence orale en français ?
5. Quelles sont vos observations sur l'utilisation ou la place qu'a occupée l'anglais pendant l'activité ? Est-ce plus, semblable ou moins que lors de l'exécution d'autres tâches de groupe ?
6. Est-ce que cette utilisation de l'anglais a bien permis de réaliser la tâche ? Comment ?
7. Pensez-vous que l'activité pourrait aider à améliorer le rendement scolaire (par l'entremise de l'acquisition de l'information) ? Comment ? Expliquez.

8. Expliquez chacune de vos réponses. Avez-vous senti que l'activité pourrait aider les élèves
 - a. à acquérir du vocabulaire ?
 - b. à améliorer d'autres compétences linguistiques (grammaticales, lexicales) ?
 - c. à acquérir de l'information/comprendre la leçon-le thème tout en parlant français ? (Y avait-il des élèves inattendus qui prenaient du leadership à expliquer en français ?)
 - d. à apprendre et partager quelque chose de nouveau (pour les élèves et vous, l'enseignant) ?
9. Qu'est-ce que vous avez aimé (et autre) du dictogloss* ?
 - a. Aimé ?
 - b. Pas aimé ?
 - c. Trouvé facile ?
 - d. Trouvé problématique ?
10. Croyez-vous que le partage d'information (info A et info B) et la coopération/collaboration des élèves en petits groupes durant l'activité a affecté leur usage de la langue ? Expliquez.
11. Croyez-vous que des activités du même type pourraient appuyer votre enseignement de la langue pour la compétence orale alors que vous enseignez les maths/sciences/sciences humaines ? Expliquez.
12. Si on vous partageait des activités faciles à reproduire dans le même genre, basées sur une approche fondée sur la recherche en langues additionnelles, où les élèves échangent et collaborent pour créer du contenu dans la langue cible dans votre discipline, seriez-vous motivé.e à les amener en classe ?
13. Si on vous offrait des opportunités de formation ou de découverte et essai d'activités basées sur une telle approche, seriez-vous intéressé.e à y prendre part (possiblement avec l'équipe école) ?

Je vous remercie infiniment d'avoir participé à cette étude. Votre contribution m'aidera à comprendre les effets d'une tâche collaborative sur le développement de la compétence orale.

BIBLIOGRAPHIE

- Administration of Government of British Columbia. (2024). *French Immersion Program*. Government of British Columbia. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/legislation-policy/public-schools/french-immersion-program>
- Ahmadian, M. J. (2011). The effect of ‘massed’ task repetitions on complexity, accuracy and fluency: does it transfer to a new task? *The Language Learning Journal*, 39(3), 269-280. <https://doi.org/10.1080/09571736.2010.545239>
- Alberta. (s. d.). *French immersion language arts and literature*. Government of Alberta.
- Albino, G. (2017). Improving Speaking Fluency in a Task-Based Language Teaching Approach: The Case of EFL Learners at PUNIV-Cazenga. *SAGE Open*, 7(2), 215824401769107. <https://doi.org/10.1177/2158244017691077>
- Al-Obaydi, L. H. et Al-Mosawi, F. R. (2018). Dictogloss as a Technique to Raise EFL College Students’ Knowledge of Grammar, Writing and the Comprehension of Meaning. *International Journal of English Linguistics*, 9(1), 293. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n1p293>
- Ammar, A. et Hassan, R. M. (2017). Talking It Through: Collaborative Dialogue and Second Language Learning: Collaborative Dialogue. *Language Learning*, 68(1), 46-82. <https://doi.org/10.1111/lang.12254>
- Antón, M. et DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54(3), 314-342. <https://doi.org/10.3138/cmlr.54.3.314>
- Azkarai, A. et García Mayo, M. del P. (2017). Task repetition effects on L1 use in EFL child task-based interaction. *Language Teaching Research*, 21(4), 480-495. <https://doi.org/10.1177/1362168816654169>
- Ballinger, S. (2017). Examining Peer Language Use and Investment in a Distinct North American Immersion Context. *International Multilingual Research Journal*, 11(3), 184-198. <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1330066>
- Behney, J. et Gass, S. (2021). *Interaction* (1^{re} éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108870627>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2019). Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates. Dans X. Gao (dir.), *Second Handbook of English Language Teaching* (p. 1149-1170). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_59

- Brooks, L. et Swain, M. (2011). Language in collaborative writing, Creation of and Response to Expertise. Dans A. Mackey, S. M. Gass et C. Polio (dir.), *Multiple perspectives on interaction: second language research in honor of Susan M. Gass* (reprinted, p. 58-89). Routledge.
- Bygate, M. (2016). Sources, developments and directions of task-based language teaching. *The Language Learning Journal*, 44(4), 381-400. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1039566>
- Cammarata, L. et Haley, C. (2018). Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: a professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 332-348. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1386617>
- DiCamilla, F. J. et Antón, M. (2012). Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 160-188. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2011.00302.x>
- Douglas, S. R. et Kim, M. (2015). Task-Based Language Teaching and English for Academic Purposes: An Investigation into Instructor Perceptions and Practice in the Canadian Context. *TESL Canada Journal*, 31, 1. <https://doi.org/10.18806/tesl.v31i0.1184>
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4(3), 193-220. <https://doi.org/10.1177/13621688000400302>
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings: Task-based language teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R. (2017). Task-Based Language Teaching. Dans S. Loewen et M. Sato (dir.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (1^{re} éd., p. 108-125). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676968>
- Ellis, R., Li, S. et Zhu, Y. (2019). The effects of pre-task explicit instruction on the performance of a focused task. *System*, 80, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.10.004>
- Ellis, R. et Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>
- Fernández Dobao, A. (2014). Vocabulary learning in collaborative tasks: A comparison of pair and small group work. *Language Teaching Research*, 18(4), 497-520. <https://doi.org/10.1177/1362168813519730>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et Étapes du processus de recherche: méthodes*

quantitatives et qualitatives.

- Gallego, M. (2014). Second language learners' reflections on the effectiveness of dictogloss: A multi-sectional, multi-level analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(1), 33-50. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.1.3>
- García Mayo, M. D. P. et Hidalgo, M. D. L. Á. (2017). L1 use among young EFL mainstream and CLIL learners in task-supported interaction. *System*, 67, 132-145. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.05.004>
- García Mayo, M. D. P. et Zeitler, N. (2017). Lexical Language-Related Episodes in Pair and Small Group Work. *International Journal of English Studies*, 17(1), 61-82.
- Gouvernement du Manitoba. (s. d.). *Éducation et Apprentissage de la petite enfance*. Gouvernement du Manitoba. Récupéré le 23 février 2024 de <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/prog-imm-fr.html>
- Gouvernement du Yukon. (2024). *Programmes en français*. Gouvernement du Yukon. <https://yukon.ca/fr/programmes-francais#programmes-d%E2%80%99immersion-fran%C3%A7aise>
- He, P. et Lin, A. M. Y. (2018). Becoming a “*language-aware*” content teacher: Content and language integrated learning (CLIL) teacher professional development as a collaborative, dynamic, and dialogic process. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6(2), 162-188. <https://doi.org/10.1075/jicb.17009.he>
- Kaivanpanah, S. et Miri, M. (2017). The Effects of Task Type on the Quality of Resolving Language-Related Episodes and Vocabulary Learning. *TESOL Journal*, 8(4), 920-942. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1002/tesj.311>
- Kim, Y. (2015). The Role of Tasks as Vehicles for Language Learning in Classroom Interaction. Dans N. Markee (dir.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (p. 163-181). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118531242.ch10>
- Kim, Y. et Taguchi, N. (2016). Learner-Learner Interaction During Collaborative Pragmatic Tasks: The Role of Cognitive and Pragmatic Task Demands. *Foreign Language Annals*, 49(1), 42-57. <https://doi.org/10.1111/flan.12180>
- Kopinska, M. et Azkarai, A. (2020). Exploring young EFL learners' motivation: Individual versus pair work on dictogloss tasks. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(3), 607-630. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.3.10>
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x>
- Lin, T. et Wu, C. (2012). Teachers' Perceptions of Task-Based Language Teaching in English Classrooms in Taiwanese Junior High Schools. *TESOL Journal*, 3(4), 586-609.

<https://doi.org/10.1002/tesj.35>

Lindberg, R., McDonough, K. et Ammar, A. (2022). The sociocognitive functions of English use during L2 French collaborative writing tasks. *Language Teaching Research*, 136216882211276. <https://doi.org/10.1177/13621688221127647>

Liu, Y., Mishan, F. et Chambers, A. (2021). Investigating EFL teachers' perceptions of task-based language teaching in higher education in China. *The Language Learning Journal*, 49(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1465110>

Loewen, S. et Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>

Long, M. H. (2017). Interaction in L2 Classrooms. Dans J. I. Lontas (dir.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1^{re} éd., p. 1-7). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0233>

Lyster, R. (1994). The Effect of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence. *Applied Linguistics*, 15(3), 263-287. <https://doi.org/10.1093/applin/15.3.263>

Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Les édition CEC.

Lyster, R. (2017). Content-Based Language Teaching. Dans S. Loewen et M. Sato (dir.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (p. 87-107). Routledge.

Lyster, R. et Tedick, D. J. (2014). Research perspectives on immersion pedagogy: Looking back and looking forward. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 210-224. <https://doi.org/10.1075/jicb.2.2.04lys>

Mougeon, R., Rehner, K. et Nadasdi, T. (2004). The learning of spoken French variation by immersion students from Toronto, Canada. *Journal of Sociolinguistics*, 8(3), 408-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2004.00267.x>

Pavón Vázquez, V. et Ramos Ordóñez, M. D. C. (2019). Describing the use of the L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1511681>

Payant, C. et Maatouk, Z. (2022). Collaborative Writing in a Third Language: How Writers Use and View Their Plurilingual Repertoire During Collaborative Writing Tasks. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 127-151. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.31288>

Payant, C. et Michaud, G. (2020). *La conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes: l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle*, 33(1), 4-11.

Quoc, N. L. et Van, L. H. (2023). Enhancement of EFL learners' lexical retention: The role of

social constructivism. *Cogent Education*, 10(1), 2223811.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2223811>

Sato, M. et Ballinger, S. (2012). Raising language awareness in peer interaction: a cross-context, cross-methodology examination. *Language Awareness*, 21(1-2), 157-179.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639884>

Soojung Kim et Kyungwhan Cha. (2021, 25 septembre). Uses of Listening Strategies in Dictogloss Activities and Perception of Dictogloss Among Korean Middle School Students. *Korea Journal of English Language and Linguistics*, 870-894.
<http://journal.kasell.or.kr/xml/30512/30512.pdf>

Statistique Canada. (s. d.-a). *Nombre d'élèves dans les écoles primaires et secondaires, selon le type d'école et le type de programme*. [object Object].
<https://doi.org/10.25318/3710010901-FRA>

Statistique Canada. (s. d.-b). *Nombre d'élèves dans les programmes de langues officielles, écoles primaires et secondaires publiques, selon le type de programme, l'année d'études et le sexe*. [object Object]. <https://doi.org/10.25318/3710000901-FRA>

Swain, M. (1993). The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Dans J. P. Lantolf (dir.), *Sociocultural theory and second language learning* (vol. 78, p. 97-114). Oxford University Press.

Swain, M. et Lapkin, S. (1998). Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x>

Swain, M. et Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
<https://doi.org/10.1177/13621688000400304>

Swain, M. et Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. Dans M. Bygate, P. Skehan et M. Swain (dir.), *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching, and testing* (p. 20). Longman.

Swain, M. et Watanabe, Y. (2012). Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. Dans C. A. Chapelle (dir.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (p. wbeal0664). Blackwell Publishing Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664>

Tan, M. (2011). Mathematics and science teachers' beliefs and practices regarding the teaching of language in content learning. *Language Teaching Research*, 15(3), 325-342.
<https://doi.org/10.1177/1362168811401153>

- Tarone, E. et Swain, M. (1995). A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms. *The Modern Language Journal*, 79(2), 166-178. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05428.x>
- Tavakoli, P. et Howard, M. J. (2012). Teaching English to speakers of other languages teachers' views on the relationship between research and practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 229-242. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643398>
- Tocalli-Beller, A. et Swain, M. (2005). Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 5-28. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00078.x>
- Villarreal, I. et Gil-Sarratea, N. (2020). The effect of collaborative writing in an EFL secondary setting. *Language Teaching Research*, 24(6), 874-897. <https://doi.org/10.1177/1362168819829017>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wigglesworth, G. et Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364-374. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.005>
- Ziaee, S., Tavakoli, M. et Rezazadeh, M. (2021). EFL Learners' and Teachers' Attitudes Towards Classroom Tasks and Their Effects on Task Outcome: The Case of L2 Writing Performance. *Applied Research on English Language*, 10(1). <https://doi.org/10.22108/are.2020.122785.1571>