École en réseau
CLASSES COLLABORATIVES

cefrio
L'EXPÉRIENCE DU NUMÉRIQUE

ÉTUDE DE CAS – L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN RÉSEAU DANS LES ÉCOLES RURALES

DIFFÉRENTES PERSPECTIVES D'ENRICHISSEMENT DE L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES EN LANGUE SECONDE AU QUÉBEC

FÉVRIER 2016

Équipe de réalisation

Équipe de projet- CEFRIO

Josée Beaudoin
Vice-présidente, Innovation et Transfert

Solange Racine
Directrice, École en réseau

Équipe - Université Laval

Christine Hamel
Chercheure, Université Laval

Carolyn Buteau
Assistante de recherche, Université Laval

Amélie Desmeules
Assistante de recherche, Université Laval

Équipe de coordination de l'édition - CEFRIO

Guillaume Ducharme
Directeur des communications et des relations avec les partenaires, CEFRIO

Annie Lavoie
Conseillère en communication, CEFRIO

Crédits photo

Dépôt légal : 2016
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada
ISBN : 978-2-923852-60-7
©CEFRIO 2016, Tous droits réservés. L'information contenue dans ce document ne peut être utilisée ou reproduite par une tierce partie, à moins d'une autorisation écrite du CEFRIO.

Table des matières

Liste des figures **4**
Liste des tableaux **4**

1. Historique **5**
Le modèle de l'École éloignée en réseau, un point de départ 5
Contexte de l'enseignement de l'anglais 5

2. L'enseignement de l'anglais langue seconde au primaire **7**
2.1 Le contexte des écoles rurales : un enseignement en classe multiâge 7

3. L'usage des technologies de collaboration pour soutenir l'apprentissage d'une langue seconde **9**
3.1 Le dispositif de collaboration disponible pour les classes participantes 10
3.2 Les objectifs spécifiques de cette étude de cas: 11

4. La méthodologie **12**

5. Les observations de notre étude de cas **14**
5.1 L'utilisation de la visioconférence pour l'apprentissage de l'anglais : la participation et les activités vécues 14
5.2 L'utilisation du *Knowledge Forum* pour l'apprentissage de l'anglais : la participation et les activités vécues 18
5.3 Synthèse des activités d'apprentissage vécues par les élèves et les enseignants en apprentissage de l'anglais langue seconde 31
5.4 Les perceptions des élèves en relation avec la mise en œuvre d'activités d'apprentissage en anglais langue seconde 32
5.5 Les perceptions des enseignants en relation avec la mise en œuvre d'activités d'apprentissage en anglais langue seconde 34
5.6 Synthèse en ce qui concerne les perceptions des enseignants et des élèves participants au projet 38

6. Trois formules émergentes pour l'apprentissage enrichi d'une langue seconde dans les petites écoles ayant des classes multiâges **40**
6.1 La formule des petites classes multiâges en réseau pour l'apprentissage de l'anglais 40
6.2 La formule de la classe d'anglais intensif et des petites écoles en réseau 40
6.3 La formule d'une journée par semaine dans une petite école en réseau 41

7. Les recommandations **42**
8. Conclusion **45**
9. Références **46-47**

Liste des figures

Figure 1. Types d'activités en visioconférence....16
Figure 2. Un exemple de perspective pour une classe du primaire – Earth Day....21
Figure 3. Déploiement d'une enfilade dans une perspective....22
Figure 4. Perspective portant sur l'usage des médias sociaux par les élèves....27
Figure 5. Exemples de contributions d'élèves en anglais langue seconde....27
Figure 6. Partenariat entre le Brésil et le Québec....28
Figure 7. Types de discours dans les perspectives développées par les classes en anglais....30
Figure 8. Les concepts les plus souvent mentionnés par les élèves....34
Figure 9. Les concepts les plus souvent mentionnés par les enseignants dans leurs entrevues....38

Liste des tableaux

Tableau 1 - Participants à l'expérimentation du modèle de l'ÉER en enseignement de l'anglais langue seconde....12
Tableau 2 - La collecte et l'analyse de données....13
Tableau 3 - Statistiques de connexion Via – 2013-2014....15
Tableau 4 - Répartition des perspectives du KF analysées (2012-2013)....19
Tableau 5 - Thématiques traitées par les classes dans le KF en anglais langue seconde (2012-2013)....19
Tableau 6 - Répartition des perspectives du *Knowledge Forum* analysées 2013-2014....23
Tableau 7 - Thématiques traitées par les classes en anglais langue seconde 2012-2013....24

1. Historique

Le modèle de l'École éloignée en réseau, un point de départ

Répondant d'abord au besoin de trouver une solution afin d'assurer la qualité de la formation lorsqu'un environnement d'apprentissage appauvri menace la fermeture de certaines écoles de village, le modèle de l'école éloignée en réseau (ÉÉR) invite la prise de décision à plusieurs niveaux du système scolaire, mais c'est avant tout en classe qu'il s'exécute. L'enseignante ou l'enseignant travaille alors dans une classe en réseau et cette classe est la plupart du temps une classe multiâge puisqu'il y a peu d'élèves dans l'école. Les pratiques innovatrices que l'on retrouve aujourd'hui dans les classes en réseau de l'ÉER sont tout aussi pertinentes dans de plus grandes écoles interpelées celles-là par d'autres défis pédagogiques et organisationnels, entre autres préparer les jeunes à une vie citoyenne, d'étude et de travail au sein de la société du savoir. C'est en utilisant les technologies de l'information et de la communication que le modèle de l'ÉER s'est défini afin d'augmenter le nombre et la qualité des interactions en classe. Avec le Programme de formation de l'école québécoise, les élèves et les enseignants des classes en réseau construisent et coélaborent leurs connaissances tout en développant leurs compétences.

Contexte de l'enseignement de l'anglais

Cette étude de cas présente les observations de deux années d'expérimentation du modèle de l'École en réseau[1] dans le contexte de l'enseignement de l'anglais au primaire, dont l'organisation est en multiâge dans des écoles rurales du Québec. À la demande des parents, plusieurs commissions scolaires songent à augmenter le nombre de minutes dans ces classes. Cependant, il y a peu d'information concernant l'enseignement de l'anglais dans les classes multiâges. Le CEFRIO a souhaité documenter cette pratique afin de permettre aux communautés de profiter de l'expérience de l'École en réseau.

De fait, il existait déjà dans le réseau scolaire des pratiques établies qui démontraient la faisabilité de l'enseignement de l'anglais intensif dans une classe dont tous les élèves sont en 6e année. La mise en place de l'anglais intensif pour les élèves du primaire dans la classe multiâge interpelait les modalités d'enseignement et d'apprentissage, puisqu'il existe sur le territoire québécois plusieurs configurations de la classe multiâge qui accueille des élèves de la 6e année.

[1] Tous les documents qui concernent la mise en œuvre du modèle de l'École éloignée en réseau, devenue l'École en réseau, sont disponibles sur le site Web de l'initiative : http://www.eer.qc.ca

Configurations de classes
5e année et 6e année
4e année, 5e année et 6e année
3e année, 4e année, 5e année et 6e année

L'étude de cas a débuté à l'année 2012-2013 dans une seule commission scolaire. Cette dernière présentait des conditions organisationnelles qui nous permettaient d'envisager une documentation élargie des possibilités du modèle de l'École en réseau pour l'enseignement de l'anglais (classes multiâges à double et à triple niveaux). De plus, une école de cette commission scolaire avait déjà mis en place l'anglais intensif – langue seconde pour une classe de 6e année. D'autres commissions scolaires se sont ajoutées (où la mise en œuvre de l'École en réseau était déjà en cours) afin de réinvestir les résultats de la première année d'expérimentation.

L'observation visait à identifier différentes configurations afin d'envisager la mise en œuvre de l'enseignement intensif de l'anglais langue seconde, dans la classe multiâge. Cette étude devait tenir compte de variables dépendantes importantes dans les écoles rurales, soit : 1) la classe multiâge; 2) le petit nombre d'élèves par classe; 3) le manque de ressources humaines qualifiées disponibles pour l'enseignement de l'anglais; 4) le roulement de personnel dans les petites écoles rurales (voir les références scientifiques à ce sujet en fin de document).

Les observations ciblées :

- Les différentes configurations possibles pour la classe multiâge avec l'utilisation du modèle ÉER dans la mise en œuvre de l'anglais intensif.

- L'action pour aider les commissions scolaires à utiliser le modèle ÉER dans le contexte de l'enseignement de l'anglais et d'identifier les modèles porteurs.

2. L'enseignement de l'anglais langue seconde au primaire

Au Québec, l'enseignement de l'anglais au primaire peut grandement différer d'une école à l'autre en fonction de décisions locales prises par le conseil d'établissement de chaque école. Ainsi, en fonction du régime pédagogique en vigueur (Québec, 2014), l'enseignement de l'anglais, l'enseignement de l'éducation physique et l'enseignement des arts (musique, arts plastiques, danse ou théâtre) peuvent occuper 2 heures 30 minutes par semaine au premier cycle et 4 heures 30 minutes aux deuxième et troisième cycles (CSÉ, 2014). Selon le plus récent rapport de l'ÉNAP, il existe de grandes variations d'une école à l'autre; le temps consacré à l'enseignement de l'anglais varie du simple au double entre certaines écoles (CREXE, 2014). D'ailleurs, l'enseignement de l'anglais dès le premier cycle du primaire n'avait pas fait l'unanimité en 2006. Le Conseil supérieur de l'éducation recommande par ailleurs dans son avis d'indiquer un minimum de temps pour l'enseignement de l'anglais au primaire (CSÉ, 2014).

L'élève qui termine sa scolarité primaire au Québec aura donc reçu en moyenne 300 heures d'enseignement de l'anglais langue seconde. Au premier cycle du primaire, il s'agit d'un apprentissage de la langue seconde axé sur la forme orale puisque les élèves commencent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de leur langue maternelle. Le programme du premier cycle est donc basé sur une forme plus ludique avec des comptines, des jeux et des routines en anglais. Il est attendu que l'enseignant spécialiste s'adresse uniquement aux élèves en anglais. Par la suite, les élèves des deuxième et troisième cycles développeront trois compétences : 1) interagir oralement en anglais, 2) réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus 3) écrire des textes. Dans la progression des apprentissages, le MELS (2006) stipule par ailleurs que le programme prend appui sur une approche communicative basée sur de nombreuses interactions orales.

D'ailleurs, tant dans le programme de formation de l'école québécoise que dans la progression des apprentissages, un accent important est mis sur la spontanéité, l'authenticité et la signifiance de la communication en anglais dans les activités d'apprentissage offertes aux élèves.

2.1 Le contexte des écoles rurales : un enseignement en classe multiâge

Pour la plupart des petites écoles primaires du Québec, un autre facteur important entre en jeu lorsqu'il est question de l'enseignement de l'anglais langue seconde, qu'il soit intensif ou non : la classe multiâge. Pour rendre les petites écoles viables, leurs classes sont composées d'élèves appartenant à différents groupes d'âge. Il existe des classes à deux niveaux, à trois niveaux et, plus rarement, à quatre niveaux (Laferrière et al., 2011). Habituellement, les élèves sont regroupés en fonction des cycles d'enseignement, mais il peut arriver que des élèves soient regroupés, par exemple, en 4-5^{e} année ou 2-3^{e} année. La classe multiâge est beaucoup plus répandue en région

rurale qu'en région urbaine puisque le nombre d'écoles de moins de cent élèves y est plus élevé.

Les modalités et les défis de l'enseignement en classe multiâge ont été documentés dans les dernières années et il en ressort que l'enseignement en classe multiâge est plus exigeant pour les enseignants et qu'il occasionne un surplus de travail (Allaire, Hamel, Gaudreault-Perron, & Laferrière, 2012). Cette exigence est notamment perçue comme très importante en ce qui concerne la planification des activités d'apprentissage et leur adaptation pédagogique pour répondre aux besoins des élèves (Couture, Monney, Thériault, Allaire, & Doucet, 2013).

Cette réalité de la classe multiâge est tout aussi présente pour l'enseignant spécialiste de l'anglais langue seconde puisqu'il suit les mêmes groupes d'élèves que les enseignants titulaires d'une école donnée. Nous pouvons donc supposer qu'il vit les mêmes contraintes que l'enseignant titulaire en ce qui concerne le manque de temps de planification de même que la construction de matériel adapté au niveau des élèves de sa classe. À cet égard, il ressort que les besoins de développement professionnel des enseignants en classe multiâge sont surtout centrés sur un besoin d'échanger sur leurs pratiques avec des collègues qui vivent la même réalité, de créer des espaces de collaboration et d'engager un travail de planification à partir du programme de formation (Couture et al., 2013). Par ailleurs, il demeure que la question de l'enseignement de l'anglais langue seconde en classe multiâge a été très peu documentée dans la littérature scientifique québécoise.

Cette *étude de cas* porte sur les pratiques des enseignants spécialistes de l'anglais en classe multiâge lorsqu'ils utilisent les technologies pour l'apprentissage d'une langue seconde dans les écoles rurales. Cette étude de cas vise à illustrer les aménagements possibles en ce qui concerne un enrichissement de l'enseignement de l'anglais. Ce document vise à soutenir toutes les réflexions associées à la mise en œuvre de l'enseignement de l'anglais langue seconde en classe multiâge.

3. L'usage des technologies de collaboration pour soutenir l'apprentissage d'une langue seconde

Rappelons d'abord que le modèle de l'École en réseau (ÉER) repose sur une pédagogie qui vise à ce que les élèves travaillent de manière collaborative à partir de problèmes authentiques et d'idées réelles (Scardamalia & Bereiter, 2006). Les outils technologiques appuient cette pédagogie, permettant aux élèves d'interagir plus facilement avec un plus grand nombre de pairs de leur âge, qui proviennent d'autres écoles québécoises, voire de l'international. Les observations et la mise en œuvre des activités reposent sur le même dispositif technologique que celui de l'ÉER. Ce dispositif est apparu prometteur en contexte d'enseignement d'une langue seconde car il favorise les interactions entre pairs et incite les élèves à mobiliser leurs connaissances et leurs compétences en situations réelles. L'environnement d'apprentissage s'en trouve enrichi.

Nous nous intéressons à l'apprentissage d'une langue seconde à l'aide des technologies, et ce, peu importe les dispositifs de formation disponibles pour les élèves. En effet, bien que l'enseignement intensif de l'anglais fasse partie des possibilités offertes dans certaines écoles du Québec, il n'est pas encore très répandu. Selon le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2014), environ 14,51 % des élèves francophones du troisième cycle participaient à un programme d'enseignement intensif de l'anglais en 2013-2014 dans 236 écoles pour l'ensemble du territoire. Nous rappellerons quelques données essentielles à la compréhension de l'acquisition d'une langue seconde tout en centrant la revue de littérature scientifique sur l'apprentissage d'une langue seconde à l'aide des technologies.

Dans leur méta-analyse portant sur l'acquisition d'une langue seconde en fonction de quatre domaines de recherche, Dixon et al., (2012) ont noté que plusieurs facteurs externes à l'école permettaient l'acquisition d'une langue seconde. Ainsi, l'usage de la langue seconde par les parents aurait une influence, de même que les opportunités d'usage de la langue seconde dans des situations informelles (Reese, Garnier, Gallimore, & Goldenberg, 2000) et il faut tenir compte de cela dans l'élaboration des programmes afin d'enseigner de manière plus explicite la grammaire, notamment. Les facteurs qui concernent l'école portent la plupart du temps sur la nature des programmes offerts aux élèves, soit l'intensité du programme de même que l'importance de l'usage de la littérature de langue seconde. Enfin, bien que Winsler et al. (1999) aient démontré qu'un an ou deux d'enseignement bilingue ne nuisaient pas à l'acquisition de la langue maternelle, il demeure que la plupart des chercheurs s'entendent pour dire que l'enfant doit bien maitriser sa langue maternelle pour réussir l'acquisition d'une langue seconde de manière optimale (Dixon et al., 2012). D'ailleurs, l'âge déterminant pour amorcer l'apprentissage intensif d'une langue seconde serait vers 12 ans. Il faudrait de trois ans à sept ans pour développer une compétence en langue seconde semblable à une personne dont c'est la langue maternelle.

Les interactions peuvent être médiatisées par différents outils technologiques de manière synchrone (en direct, à l'oral ou à l'écrit) ou asynchrone (en différé, à l'écrit) (Lamy, 2004).

Déjà en 2003, une revue de littérature réalisée par Hampel sur l'acquisition d'une langue seconde avait montré que la plupart des études se concentraient davantage sur des interactions asynchrones, alors que seulement une poignée d'études s'attardaient aux interactions en synchrone. À cet égard, l'évolution des systèmes de visioconférence permet un accroissement des interactions en mode synchrone, bien que plusieurs défis persistent, dont la concordance des horaires et la qualité de l'image et du son.

Parmi les nombreuses initiatives qui ont documenté l'acquisition d'une langue seconde à l'aide des technologies, nous nous sommes sciemment concentrés sur les études portant sur les interactions à l'aide des technologies[2]. Mentionnons d'emblée que la plupart des études consultées font un constat important à propos des difficultés techniques rencontrées par les enseignants et les élèves, ce qui constitue un frein important à la mise en place des activités d'apprentissage. Nous ne documenterons pas les difficultés techniques de manière spécifique, tout en reconnaissant qu'il s'agit de l'apanage de la plupart des projets qui intègrent des technologies.

3.1 Le dispositif de collaboration disponible pour les classes participantes

Le dispositif de collaboration utilisé dans le cadre de cette étude inclut les deux outils principaux de l'ÉER, soit un système de visioconférence (Via) et un forum électronique (*Knowledge Forum*). Ces deux outils étaient disponibles dans les écoles participantes et les enseignants spécialistes de l'anglais ont dû être formés à leur utilisation. Des tutoriels en ligne ainsi que le service de l'ÉMI (équipe multidisciplinaire intersite) étaient à la disposition des enseignants pour les soutenir dans leur appropriation des outils. De plus, les enseignants avaient accès à des personnes ressources (équipe TACT) disponibles en ligne de 8 h à 16 h pour les aider à planifier des activités ou pour leur offrir du soutien technique. Une étudiante bilingue à la maitrise pouvait aussi se rendre directement dans les classes lors de la réalisation des premières activités d'apprentissage en présence d'élèves. Elle a fait ce type d'intervention dans une dizaine de classes au total, et plus d'une fois dans quelques classes.

Pour permettre l'utilisation des deux outils de collaboration de l'ÉER (le *Knowledge Forum* et Via), les enseignants bénéficient habituellement d'un appareillage technique incluant des portables, un tableau numérique interactif, des caméras et des casques d'écoute. Ce matériel était nécessaire pour les enseignants spécialistes impliqués dans l'enseignement de l'anglais en réseau. Nous verrons plus loin que plusieurs d'entre eux ont reçu le matériel très tardivement, ou encore pas du tout, ce qui a complexifié la mise en œuvre des activités d'apprentissage.

[2] Les études portant sur différentes applications sans interaction avec un humain, comme la reconnaissance vocale, ont été exclues puisqu'elles ne correspondent pas aux possibilités qui s'offrent à un élève primaire québécois actuellement.

3.2 Les objectifs spécifiques de cette étude de cas

- Documenter les activités d'apprentissage vécues par les classes à l'aide des outils collaboratifs de l'ÉER durant les deux années de mise en œuvre du projet.
- La fréquence des activités d'apprentissage.
- La nature des activités vécues en apprentissage d'une langue seconde.
- Les perceptions des élèves sur les activités vécues.
- Les perceptions des enseignants à l'égard des activités vécues.
- Les modèles d'enseignement-apprentissage qui émergent de la présente expérimentation.

4. La méthodologie

L'expérimentation s'est déroulée durant deux années scolaires, soit en 2012-2013 et en 2013-2014. Durant la première année, une commission scolaire a participé activement afin de déterminer quelles étaient les possibilités de la mise en relation du modèle de l'ÉER et de l'enseignement intensif de l'anglais.

Le tableau 1 présente un portrait de l'ensemble des enseignants qui ont participé activement au projet de recherche. Nous avons formé au total 31 enseignants pour participer à ce projet. La formation s'est déclinée de différentes façons : participation à la session de transfert nationale de l'ÉER, formation en grand groupe dans cinq commissions scolaires, accompagnement de 16 enseignants pour la planification et la réalisation d'activités d'apprentissage. Par contre, seulement 14 enseignants ont réussi à réaliser des activités d'apprentissage dans leur classe. Nous avons tout de même relancé tous les enseignants formés durant l'année scolaire et dans la plupart des cas, c'est le manque de matériel technique, d'espace (pas de classe attribuée à l'enseignante d'anglais) et de temps qui semble avoir freiné leur participation au projet. Comme leur participation ne s'est pas concrétisée, ces enseignants ne font pas partie de la collecte de données. Il s'agit toutefois d'un résultat en soi pour nous : cette situation révèle que sans soutien ni matériel, il est très difficile pour l'enseignant spécialiste d'anglais de s'investir dans un tel projet.

Tableau 1 - Participants à l'expérimentation du modèle de l'ÉER en enseignement de l'anglais langue seconde

Commissions scolaires	Enseignants	Configuration des tâches d'enseignement
A	8	▪ 2 à 3 écoles, classes multiâges au primaire (6) ▪ Classe anglais intensif (5 mois/5 mois) 6e année (1) ▪ Classe d'anglais enrichi au secondaire (1)
B	2	▪ 3 à 4 écoles, classes multiâges au primaire (2)
C	1	▪ 3 à 4 écoles, classes multiâges au primaire (1)
D	1	▪ Classe d'anglais au secondaire (1)
F	2	▪ Une école, classe multiâge (1) ▪ 5 écoles, classes multiâges (1)

Les données ont été analysées à la lumière de l'observation participante, c'est-à-dire que nous avons participé à la planification de plusieurs activités d'apprentissage lors de l'accompagnement des enseignants. Par la suite, nous avons collecté des données sur l'utilisation de deux outils technologiques, soit le système de visioconférence (Via) et le forum électronique (*Knowledge Forum*). Nous avons aussi fait des entrevues avec les enseignants participants en lien avec différentes thématiques. Des verbatim des entrevues ont été réalisés, puis nous les avons analysés selon une approche thématique des propos des participants afin de faire ressortir les éléments convergents (Krippendorff, 2004). Le tableau suivant résume la collecte de données et les analyses réalisées.

Tableau 2 - La collecte et l'analyse de données

Données collectées	Outils	Analyses
Activités d'apprentissage en visioconférence	Enregistrements Via	▪ Temps passé en visioconférence par site ▪ Nature des activités proposées aux élèves
Activités d'apprentissage sur le forum électronique	Perspectives du *Knowledge Forum*	▪ Nombre d'activités et de contributions écrites ▪ Nature des activités proposées aux élèves ▪ Types de discours des élèves par perspective
Entrevues avec les enseignants participants (n=8)	Enregistrements Via	▪ Codage des thématiques principales du discours
Entrevues avec les élèves participants (5 par classe, n=40)	Enregistrements Via	▪ Codage des thématiques principales du discours

5. Les observations de notre étude de cas

5.1 L'utilisation de la visioconférence pour l'apprentissage de l'anglais : la participation et les activités vécues

Les classes participantes ont surtout utilisé Via, c'est à dire la visioconférence, afin de développer la compétence à interagir oralement. Le tableau 3 présente le nombre d'heures de connexion de trois commissions scolaires dans l'outil de visioconférence. Les enseignants de la commission scolaire A ont été les plus actifs tout au long de la deuxième année d'expérimentation, notamment en planifiant des activités entre eux à l'aide de l'outil de visioconférence. Comme une grande distance séparait la plupart des écoles, la visioconférence facilitait la collaboration entre les enseignants. Dans cette commission scolaire, trois journées de planification en face à face ont permis aux enseignants de s'approprier les outils et d'imaginer des activités d'apprentissage avec les élèves. Les enseignants des autres commissions scolaires ont aussi utilisé la visioconférence pour planifier des activités d'apprentissage ensemble, mais dans une proportion moindre.

En ce qui concerne le travail des élèves, ce sont ceux de la commission scolaire A qui ont le plus fréquemment vécu des activités d'apprentissage en visioconférence. Compte tenu du plus grand nombre de classes impliquées dans cette commission scolaire, cette donnée n'est pas étonnante, mais il demeure que les élèves y ont été plus actifs tout au long de l'année scolaire, et pas seulement de manière sporadique. À ce sujet, les données des autres commissions scolaires démontrent bien à quel point l'activité est davantage concentrée dans une seule commission scolaire en ce qui concerne l'usage de la visioconférence pour le développement de la compétence à interagir à l'oral.

Tableau 3 - Statistiques de connexion Via – 2013-2014[3]

Commissions scolaires	Nombre d'heures de connexion	Nombre d'heures de connexion
	Enseignants	Élèves[4]
CS A	59,35	19,21
CS B	10,8	0,96
CS F	6,56	2,43

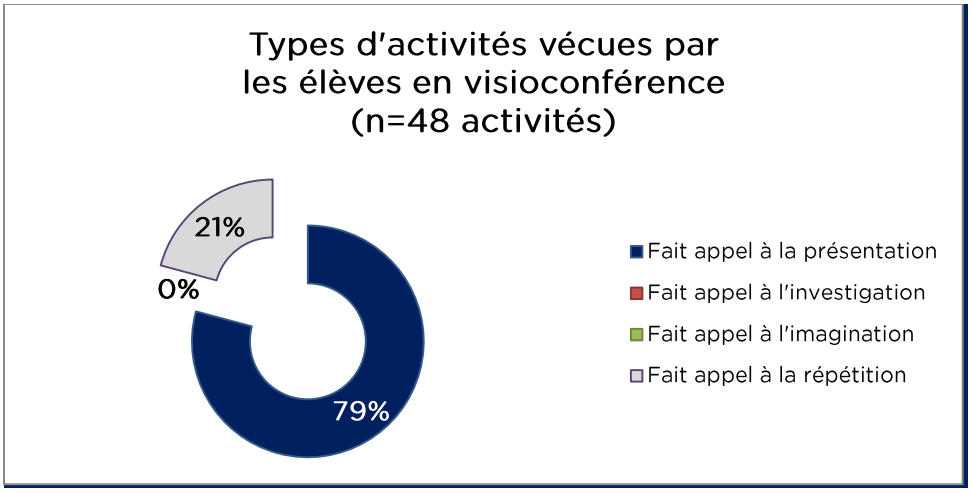
Les activités vécues par les élèves ont par la suite été codées afin d'en connaitre la nature. Au total, 48 activités vécues par les élèves ont été codées. Une activité peut soit :

- Faire appel à la présentation, c'est-à-dire que l'activité demande à l'élève de se présenter ou présenter quelque chose;
- Faire appel à l'investigation, c'est-à-dire que l'activité demande à l'élève de s'interroger sur des problèmes réels;
- Faire appel à l'imagination, c'est-à-dire que l'activité demande à l'élève de créer quelque chose;
- Faire appel à la répétition, c'est-à-dire que l'activité demande par exemple à l'élève de mémoriser du vocabulaire ou de lire des phrases en anglais.

Ce codage de la nature des activités provient des rapports de recherche de l'ÉÉR (Laferrière et al., 2011), mais nous avons ajouté la catégorie « présentation » étant donné sa forte prévalence dans les activités en enseignement d'une langue seconde. La figure 1 présente la distribution des activités vécues durant l'expérimentation.

[3] En ce qui concerne les données de 2012-2013, nous n'avions pas les données disponibles de manière stricte à propos de l'usage dans les classes participantes au projet d'anglais langue seconde en réseau.
[4] Nous ne pouvons déterminer combien d'élèves ont fait usage de la visioconférence de manière fine puisque les élèves utilisent souvent le compte de l'enseignant pour utiliser le système ou encore des comptes d'élèves génériques pour la classe (Élève 1, Élève 2, etc.)

Figure 1. Types d'activités en visioconférence



Un fort pourcentage des activités (79 %) a fait appel à la présentation d'élèves entre eux ou de groupes d'élèves entre eux. Ainsi, les élèves ont fait des exposés pour se présenter en anglais, pour présenter leur milieu de vie ou encore pour parler de certains thèmes spécifiques à leur école. Dans la plupart de ces présentations, les élèves parlaient anglais. Nous retrouvons peu de traces du français dans le discours, même lorsque des problèmes techniques ont été rencontrés. En ce qui concerne les activités qui font appel à la répétition (21 %), il s'agit d'activités pour lesquelles les élèves s'exerçaient à mémoriser du vocabulaire ou pratiquaient certains exercices de l'ordre de la mémorisation. Nous ne retrouvons pas d'activités qui ont fait appel à l'imagination et à l'investigation, ce qui ne nous surprend guère comme il s'agissait d'activités d'apprentissage en langue seconde. Même dans les premières années de mise en œuvre de l'ÉÉR, il n'était pas commun de retrouver ce type d'activités. Nous croyons que les enseignants et leurs élèves seront en mesure de le faire lorsqu'ils auront davantage expérimenté les possibilités des deux outils. Notons que la plupart des activités de présentation portaient sur des recherches effectuées par les élèves, donc elles s'inscrivaient dans un travail mobilisant, en plus de la compétence à interagir oralement, diverses connaissances et compétences.

Comme pour l'ensemble des activités d'apprentissage réalisées dans le contexte de ce projet d'expérimentation, le manque de stabilité dans les ressources disponibles pour les enseignants spécialistes de l'anglais a nui à la pleine réalisation des activités en visioconférence. Ainsi, les enseignants spécialistes dans les petites écoles ne bénéficient habituellement pas d'un local spécifique pour leurs élèves. Certains d'entre eux enseignent dans le gymnase ou dans des locaux qui ne sont pas équipés de postes informatiques ni d'accès à Internet. Dans certains cas, les enseignants titulaires ont accepté de prêter leur classe pour la réalisation des activités d'apprentissage en

anglais lorsqu'il y avait de la collaboration avec d'autres classes. Il s'agit cependant d'exceptions.

Quelques exemples de projets en visioconférence et les modes de participation des classes

- ### Dans deux classes multiâges d'anglais régulier (4-5-6e année)

Deux classes de la commission scolaire A ont été très présentes en visioconférence. L'objet des premières activités était de se présenter aux élèves de l'autre classe et de leur poser des questions afin de mieux les connaitre. Ces activités Via se sont déroulées en équipe de trois ou quatre élèves durant les heures de diner. Lors de la deuxième moitié de l'année scolaire, les élèves devaient aussi présenter les résultats de certaines recherches : les élèves d'une classe présentaient une destination voyage (un pays), en équipe de deux, à l'autre classe. À leur tour, les élèves de l'autre classe ont présenté un pays imaginaire, en équipes de deux, à l'autre. Les activités en visioconférence se sont donc toujours déroulées en équipe. Étant donné les horaires scolaires qui ne concordaient pas très bien, la majorité des activités ont été réalisées sous forme de midi anglais à l'initiative des enseignantes. La participation des élèves le midi était optionnelle, et au final tous les élèves ont voulu participer.

- ### Une classe d'anglais intensif avec une classe d'anglais multiâge

Chacun des élèves de la classe multiâge a fait une affiche en anglais au sujet de ses caractéristiques, de ses loisirs et de ses préférences. Par visioconférence, ils se sont présentés à un autre élève qui était dans la classe d'anglais intensif. Les deux classes disposaient de quatre postes informatiques, ce qui leur a permis de travailler, à tour de rôle, d'élève à élève. Il y avait donc quatre élèves à la fois qui se présentaient dans la classe multiâge, alors que quatre élèves de la classe d'anglais intensif prenaient des notes en anglais. Les élèves de la classe d'anglais intensif ont ensuite élaboré un jeu « Guess Who? » à partir des présentations des élèves de la classe multiâge.

Par la suite, l'activité a été réalisée en grand groupe, un élève de la classe d'anglais intensif devait lire une description d'élève, et les élèves de la classe multiâge devaient deviner qui était cet élève. Cette activité se faisait en grand groupe à l'aide du tableau numérique interactif. Cette activité a été répétée par la suite avec les élèves de la deuxième moitié d'année en anglais intensif et la même classe multâge. Cette fois-ci ce sont les élèves de la classe multiâge qui ont élaboré les questions « Guess Who? » à partir de la présentation des élèves de la classe d'anglais intensif.

- ### Présentation délocalisée d'un expert avec un groupe d'anglais intensif

Les élèves ont eu la chance d'échanger avec un arbitre pour la Ligue nationale de hockey afin de les sensibiliser à l'importance de l'anglais dans plusieurs métiers. Pour chacun des groupes d'anglais intensif, l'arbitre a présenté son métier, puis les élèves lui ont posé des questions sur son métier et son cheminement. Le tout s'est réalisé en anglais.

- Une classe d'anglais intensif et une classe du secondaire

Les élèves d'une classe du secondaire ont élaboré des descriptions des deux personnages principaux du film « The Nightmare Before Christmas » sur le *Knowledge Forum*. Ils les ont par la suite présentées par visioconférence à des élèves de 6e année, qui devaient prendre en note les caractéristiques des personnages (ils avaient une liste de mots clés en anglais) afin de dessiner un des deux personnages.

5.2 L'utilisation du *Knowledge Forum* pour l'apprentissage de l'anglais : la participation et les activités vécues

Dans le cadre du projet, les classes d'anglais participantes ont reçu une formation sur l'utilisation du *Knowledge Forum* (KF) dans le but d'explorer collectivement des sujets, des évènements et des phénomènes réels et authentiques. Dans toutes les perspectives, l'enseignant laisse beaucoup de place au discours des élèves. Au départ, l'enseignant pose une question, mais il écrit ensuite quelques contributions afin de soutenir le développement du discours des élèves. Les élèves qui ont travaillé sur le KF ont donc occupé une grande place dans le discours écrit en anglais.

Au cours des deux années du projet, 70 perspectives ont été créées et développées par les classes participantes. Les élèves participant aux activités d'anglais sur le KF sont de niveau primaire et secondaire. Comme pour les activités en visioconférence, les classes du secondaire ont travaillé en partenariat avec une classe d'anglais intensif. Ci-dessous, les tableaux 4 et 6 présentent la répartition du nombre de notes écrites par commission scolaire et le nombre de questions de départ selon chaque perspective. Finalement, les tableaux 5 et 7 présentent les thématiques qui ont mobilisé le travail des classes en enseignement d'une langue seconde[5]. Les figures suivantes présentent des exemples concrets de discours écrits par les élèves dans le forum électronique. Pour la plupart des classes, il s'agissait d'une première utilisation de cet outil de coélaboration de connaissances. Le travail à l'écrit en anglais de manière asynchrone, tout comme le travail en synchrone, demande une grande organisation de la part des enseignants puisqu'ils ont accès à peu de postes de travail informatiques et à très peu de temps en présence d'élèves.

[5] Comme il a été mentionné dans la méthodologie, une seule commission scolaire a participé à la première année d'expérimentation.

Tableau 4 - Répartition des perspectives du KF analysées (2012-2013)

Commission scolaire	Niveau d'enseignement	Nombre de questions de départ	Nombre de contributions
CS A	Primaire/secondaire	32	543

Tableau 5 - Thématiques traitées par les classes dans le KF en anglais langue seconde (2012-2013)

Commission scolaire	Nom de la perspective Questions de départ	Nombre de contributions écrites
CS A	**Project with Brazil! :** ▪ Describe the weather in your country ▪ Which weather do you prefer? Explain. ▪ Which weather do you dislike? Explain. ▪ What do you know about snow? ▪ Could you live in a place where it snows? ▪ Could you live in a place where it never snows? ▪ What do you know about Brazil? ▪ What do you know about Canada?	276
	Food : Name different types of food : ▪ Fruits ▪ Fast food ▪ Vegetables ▪ Dairy products ▪ Desserts ▪ Beverages ▪ Meat and substitutes	63

	Cloudy with a chance of meatballs : ▪ Did you like the story? ▪ What is your favorite meal? ▪ Is there a weather you don't like? ▪ What kind of food would you like to see falling from the sky? ▪ What are the advantages or the disadvantages of having food falling from the sky?	32
	Valentine's Day : ▪ What's Valentine's day? ▪ Do you like Valentine's Day? Explain ▪ Do you celebrate Valentine's Day? If yes, how? ▪ How do you say "I love you" in other languages? ▪ What can you offer on Valentine's Day?	29
	Earth Day : ▪ What is Earth Day? ▪ Do you take care of the planet Earth? How? ▪ Is the environment important for you? Why? or Why not? ▪ What can we do at school to help protect the environment?	102
	Social media : ▪ Which social media are the most popular among teens? ▪ How many hours do you spend on social media? ▪ How dependent are you of your cell phone?	41

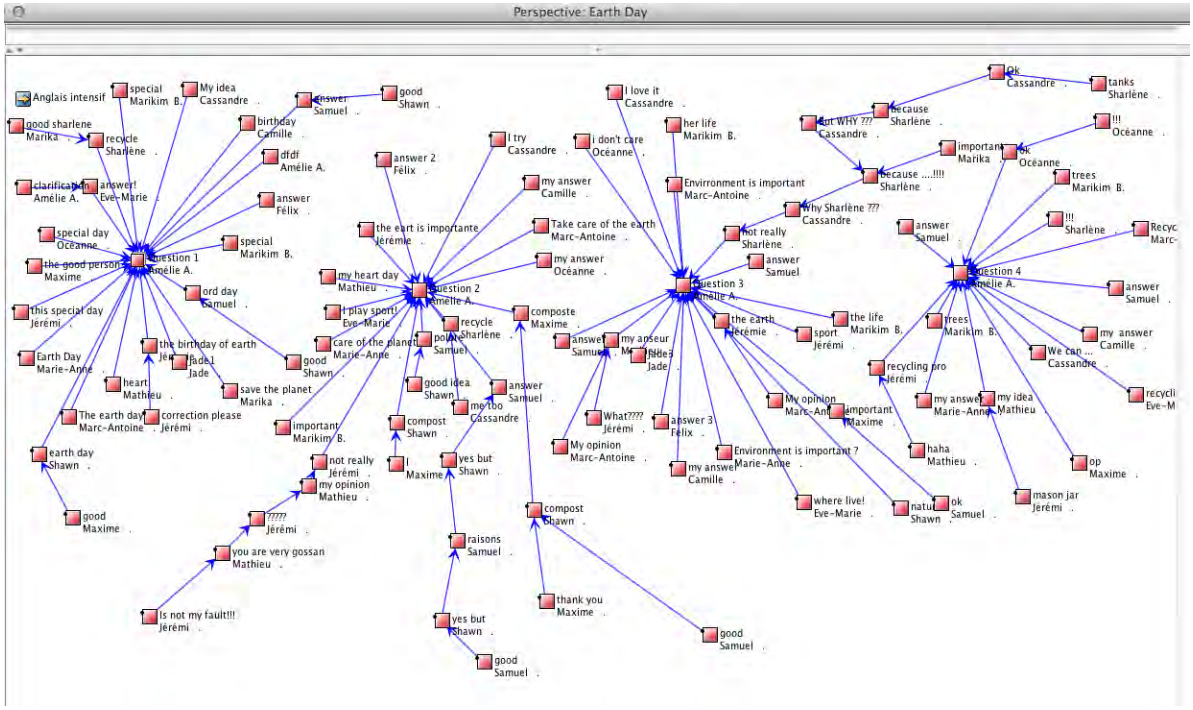
Les thématiques abordées par les classes sont variées et ancrées dans la réalité des élèves de troisième cycle, comme dans le cas de l'activité d'apprentissage sur l'usage des médias sociaux. Une activité a porté sur des relations à faire entre un film d'animation ludique et la réalité alimentaire. Les activités rattachées aux fêtes (p. ex. : Saint-Valentin, Halloween) sont souvent très populaires au primaire puisqu'elles permettent de relier l'écriture à un évènement du quotidien de l'élève.

Dans le cadre du projet d'anglais en réseau, qui ne contraignait pas les enseignants à aborder des thématiques spécifiques, des questions de départ ancrées dans la réalité des élèves ont été formulées, et ce, dès la première année de l'expérimentation. Les enseignants ne connaissaient pourtant pas encore le forum électronique ni ses fondements pédagogiques. Il s'avère que les perspectives les plus ancrées dans des questionnements authentiques (Social Media, Project with Brazil et Earth Day) ont davantage stimulé l'écriture des élèves si l'on considère le nombre de contributions par perspective.

Lors de la première année d'expérimentation, les élèves de la classe d'anglais intensif ont eu l'opportunité de collaborer avec une classe du Brésil de manière assez continue. Les possibilités d'échange ont été d'une grande ampleur vu qu'il n'y avait pas de décalage horaire entre les deux milieux et que le temps de classe était assez concordant. Ce sont par ailleurs les perspectives développées dans le *Knowledge Forum* par les élèves qui contiennent un niveau de discours plus élaboré, c'est-à-dire qu'il ne constitue pas uniquement une accumulation de connaissances. En effet, si l'on considère l'ensemble des activités vécues dans le *Knowledge Forum*, l'écriture est davantage centrée sur une accumulation de savoirs différents (par exemple, ce que tu sais d'un pays) ou encore sur un discours de consignation (par exemple, sur les sortes de nourriture).

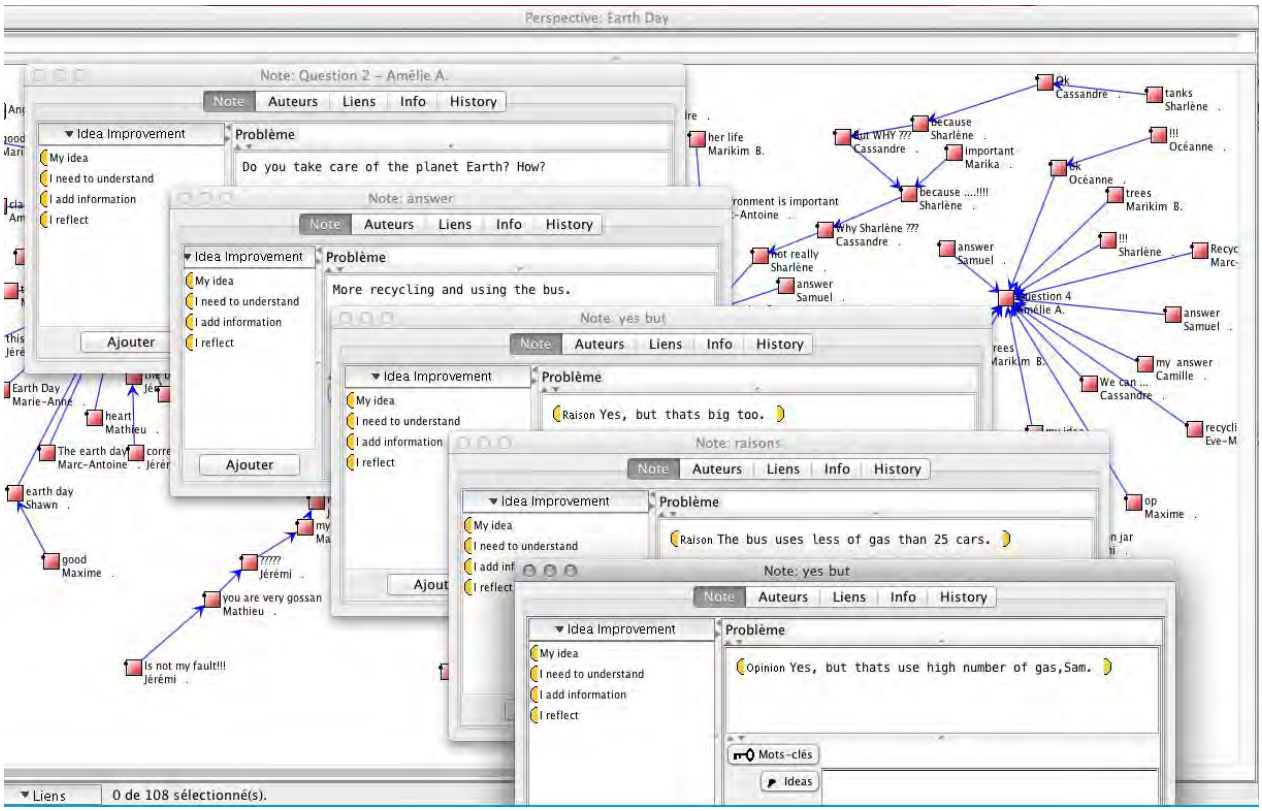
Par contre, plusieurs questions posées aux élèves, notamment les questions ouvertes, ont permis de développer un discours plus collaboratif. Les élèves ont par exemple été invités à expliquer un phénomène en lien avec le jour de la terre et l'environnement. Les figures suivantes illustrent comment le discours des élèves s'est développé en anglais langue seconde.

Figure 2. Un exemple de perspective pour une classe du primaire – Earth Day



Au total, quatre questions étaient proposées aux élèves dans le forum électronique. Le déploiement des contributions des élèves pour en arriver à une compréhension commune permet une articulation des idées entre elles en fonction des conceptions des élèves. La figure suivante présente un exemple de question d'une enseignante et des contributions d'élèves.

Figure 3. Déploiement d'une enfilade dans une perspective



Cette figure permet de comprendre la logique de coélaboration de connaissances que les élèves ont été en mesure de réaliser dans cette activité d'apprentissage. Ainsi, en plus d'écrire dans leur langue seconde, les élèves ont été en mesure d'interagir pour apprendre à partir d'une question réelle qui fait partie de leur quotidien. Ils ont utilisé leurs idées et leurs conceptions initiales pour améliorer leurs idées à propos de l'environnement dans le cas de cette perspective. Ainsi, même dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde, les élèves sont en mesure de construire un discours pour comprendre des problématiques réelles. Il importe de préciser qu'au départ, les enseignants craignaient un peu de voir les activités à l'écrit ne pas donner de résultats pour l'apprentissage étant donné le niveau de compétences des élèves en anglais.

Cette observation rejoint les principaux résultats de l'École en réseau en matière de coélaboration de connaissances (Laferrière et al., 2011; Laferrière, Breuleux, Hamel, & Allaire, 2004) et elle démontre que la pédagogie qui sous-tend l'initiative a été possible et signifiante dans l'apprentissage d'une langue seconde. Les observations qui concernent la deuxième année d'expérimentation permettent aussi de voir les possibilités en matière d'acquisition d'une langue seconde, plus précisément quant au développement de la compétence à interagir à l'écrit. Il sera question un peu plus loin de la perception des élèves à l'égard des apprentissages réalisés dans le forum électronique ainsi que de leur engagement.

Tableau 6 - Répartition des perspectives du *Knowledge Forum* analysées 2013-2014

Commission scolaire	Niveau d'enseignement	Nombre de questions de départ	Nombre de contributions
A	Primaire/secondaire	17	356
B	Primaire	4	5
C	Primaire	5	43
D	Secondaire	6	4
E	Primaire	6	14

Le nombre de commissions scolaires participantes a augmenté pour la deuxième année d'expérimentation bien que les tableaux 4 et 6 démontrent que leur participation s'est modulée différemment dans le forum électronique. Tout comme pour l'utilisation de la visioconférence, il s'est avéré difficile pour les enseignants spécialistes d'avoir accès à des ordinateurs. De plus, certains partenariats, notamment dans la commission scolaire D, n'ont finalement pas eu lieu malgré les temps de planification offerts et l'accompagnement.

Tableau 7 - Thématiques traitées par les classes en anglais langue seconde 2012-2013

Commission scolaire	Nom de la perspective Questions de départ	Nombre de contributions écrites
CS A	**Projet The Nightmare Before Christmas :** What do you think about the drawings of Sally? Which one is your favorite? Why? What do you think about the drawings of Jack Skellington? Which one is your favorite? Why? What do you think about the drawings of Tim Burton? Which one is your favorite? Why? What are the differences between Halloween Town and Christmas Town? 1) People and feelings 2) Place and things	42
	Resolutions : Can you name two resolutions you made for 2014?	45
	Olympics : What is your favorite summer olympic sport? Why? (To justify your choice, write what you like about this sport: place, equipment, people, clothing, rules and etc.) What is your favorite winter olympic sport? Why? (To justify your choice, write what you like about this sport: the place, the equipment, the person, the clothing and etc.)	84
	Natural disasters : (1) What is this object? (image d'un objet en lien avec la température) (2) What is this object? (image d'un objet en lien avec la température) Katrina, Sandy, Hugo, Rita... What are these? What do you know about natural disasters?	60

	Olympics : ▪ Is it more important to win or to participate in the Olympics? ▪ Why do Olympic Games exist? ▪ What is your favorite sport? Explain	89
	Projet The Nightmare Before Christmas : Give your opinion on Jack Skellington's face.	7
	My Favorite Meal : ▪ Describe your favorite meal. ▪ Now, you have to find solutions to make your meal more ecological. How can you do that?	29
CS B	**Sports and countries :** ▪ Have you ever been to a live match? When? Where? ▪ Are you in a sport team? Which one? ▪ What is your favorite sport and why? ▪ Which country would you like to visit? Why?	5
CS C	**Sports :** ▪ What do you do when you visit a new place? ▪ What do you know about sports?	29
	Flat Stanley : What places would you like Flat Stanley to visit?	14
CS D	**Zombies :** ▪ What is an opinion? ▪ How to attack a castle? ▪ How does a zombie eat? What does a zombie eat? ▪ I would like to know how he/she became a zombie. «his history» ▪ Give me a description of a zombie: physical characteristics, clothing and style, look, strength and weakness, nice or bad, does he have friends? ▪ What are zombies?	4
CS E	**The Christmas Tradition :** ▪ What's an important Christmas tradition for you? ▪ What's a tradition?	13
	Sustainable development : ▪ What is sustainable development? ▪ How is Saint-Georges supporting sustainable development?	1

Dans la deuxième année d'expérimentation, plusieurs commissions scolaires ont participé aux formations à propos de la mise en œuvre du modèle de l'ÉER pour l'enseignement de l'anglais. Ainsi, à la session de transfert nationale de l'ÉER, plusieurs ateliers ont été dispensés afin de permettre aux enseignants de s'approprier les outils de collaboration et de planifier des activités d'apprentissage. Il a aussi été possible pour certains enseignants plus isolés dans leur commission scolaire de trouver des classes partenaires.

Pour l'ensemble des résultats du *Knowledge Forum*, nous constatons que la commission scolaire A a préservé un rythme d'écriture et d'usage du forum électronique semblable à l'année précédente et que d'autres commissions scolaires ont commencé leurs expérimentations dans l'usage du *Knowledge Forum* en enseignement de l'anglais. Les personnes ressources de la commission scolaire A (l'enseignante EMI et le conseiller pédagogique TIC[6]) sont souvent mentionnées dans le discours des enseignants participants comme étant une des raisons de leur engagement et leur persévérance dans le projet malgré les difficultés. De plus, les enseignants mentionnent qu'ils ont senti un appui important de la part de la commission scolaire, qui a notamment tenu compte de leur réalité d'enseignants spécialistes et leur a offert des temps de libération et de concertation.

Dans le cas des nouvelles commissions scolaires[7], les données montrent que malgré une planification d'activités d'apprentissage, certaines perspectives n'ont tout simplement pas été utilisées à leur plein potentiel par les classes (CS B et D). Les entrevues avec les enseignants ont révélé que ce sont les difficultés d'accès aux ordinateurs qui n'ont pas permis le développement des activités planifiées. Ainsi, puisque la plupart des enseignants spécialistes d'anglais dans les petites écoles ne disposent pas de locaux à proprement parler, il a été très difficile, voire impossible pour eux, de réaliser les activités d'apprentissage en asynchrone. Les figures suivantes démontrent le potentiel des activités d'apprentissage pour interagir à l'écrit lorsque les conditions le permettent.

[6] L'enseignante EMI (équipe multidisciplinaire intersite) est une enseignante titulaire dégagée une journée par semaine afin de soutenir les enseignants de son milieu dans la mise en œuvre d'activités ÉER. Cette enseignante a une expertise dans la coélaboration de connaissances et elle collabore étroitement avec l'équipe de recherche-intervention de l'ÉER.

[7] Il ne s'agit pas de nouvelles commissions scolaires du réseau de l'ÉER, mais bien de nouvelles commissions scolaires qui ont décidé de s'engager dans des activités d'apprentissage en réseau en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais.

Figure 4. Perspective portant sur l'usage des médias sociaux par les élèves

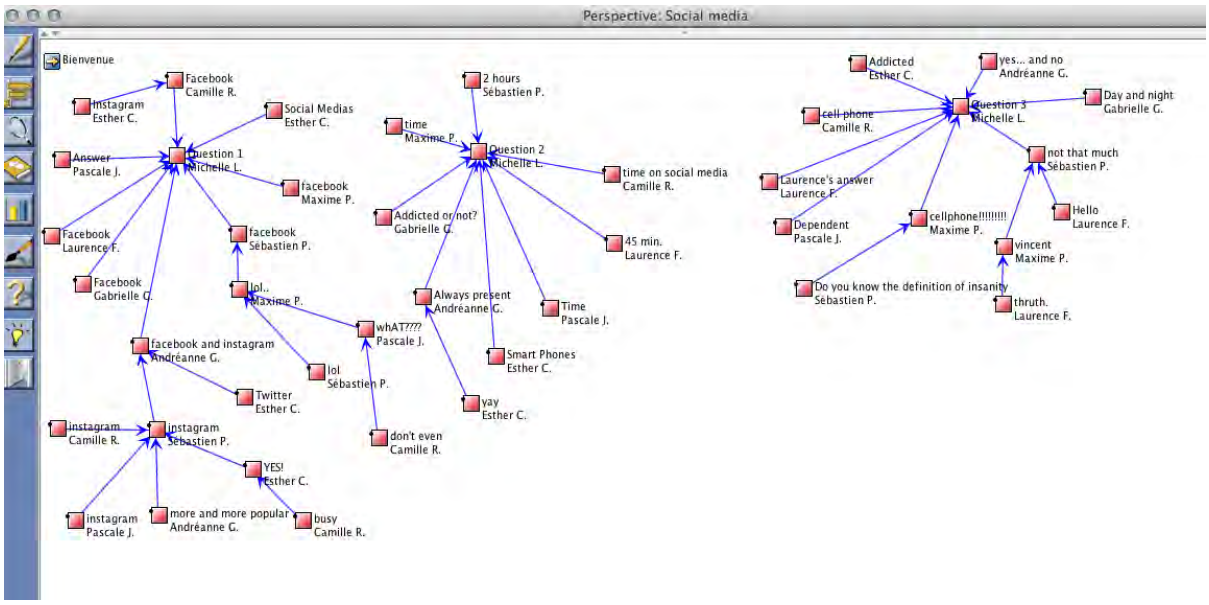
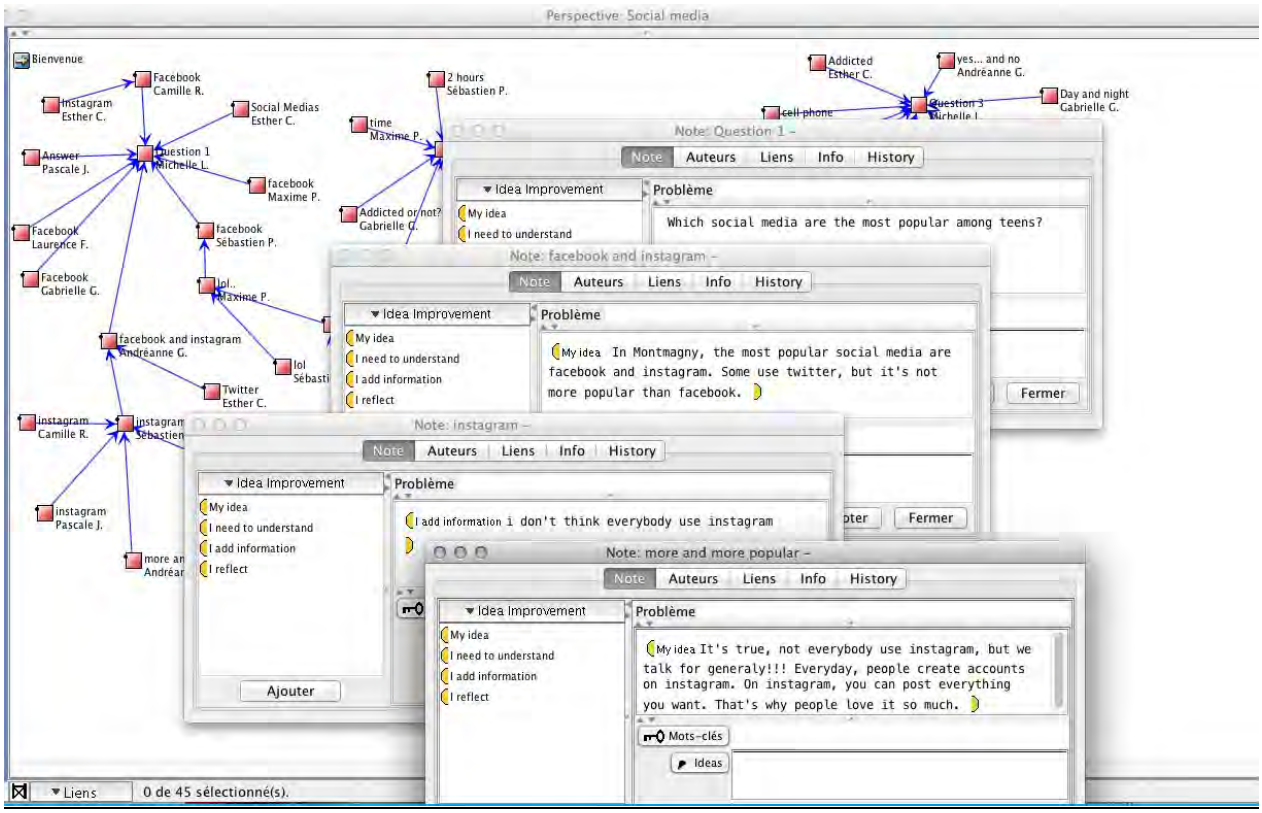


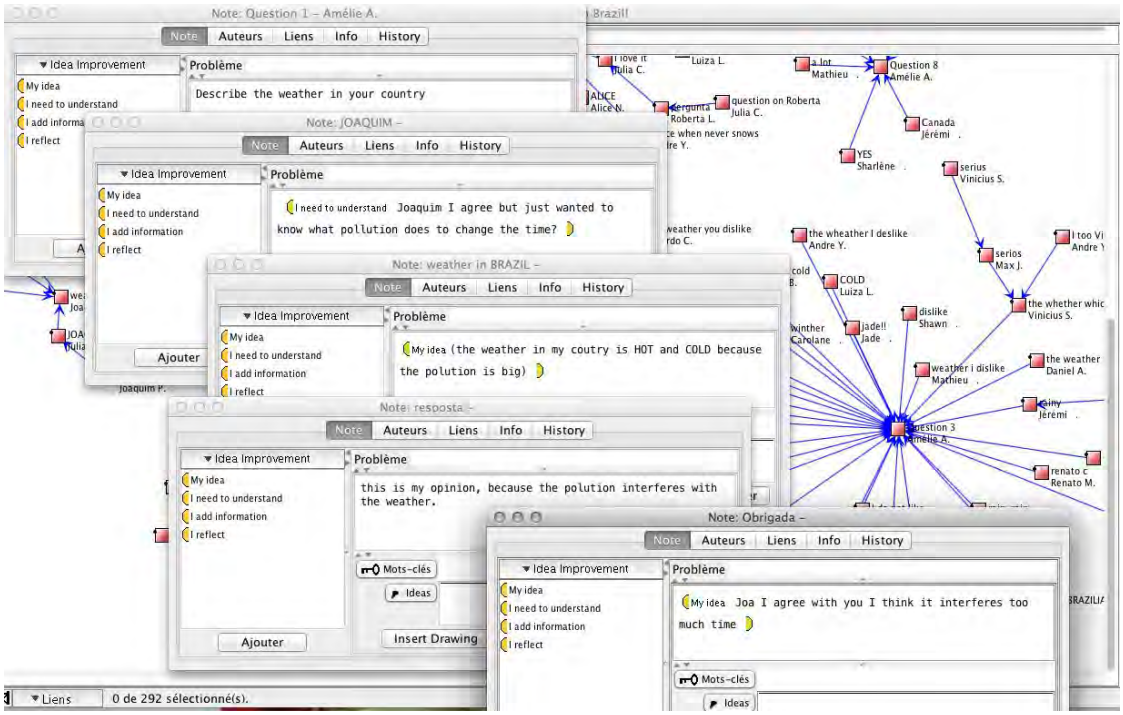
Figure 5. Exemples de contributions d'élèves en anglais langue seconde



Tout comme pour la première année d'expérimentation, il apparait important d'avoir un questionnement authentique afin de mobiliser l'engagement des élèves dans l'écriture en anglais dans le forum électronique. Cette perspective sur l'usage des médias sociaux témoigne de la capacité des élèves à prendre part à l'amélioration des idées à propos de problèmes authentiques qui les concernent.

La figure suivante, quant à elle, présente des contributions rédigées dans le cadre d'un partenariat avec une classe de l'international. Une classe du Québec a eu l'opportunité de travailler avec une classe du Brésil durant une période de quatre mois. Tous les élèves débutaient dans la pédagogie de coélaboration de connaissances et c'était la même chose pour les deux enseignantes.

Figure 6. Partenariat entre le Brésil et le Québec



L'usage du forum électronique a permis aux deux classes de collaborer sur une base régulière avec des rencontres plus rares en visioconférence. Selon un élève, la collaboration avec une classe de langue étrangère représente la manière la plus signifiante d'apprendre une langue seconde, puisqu'il est « impossible de se comprendre sinon ». Plusieurs défis sont à relever, entre autres concernant l'établissement de partenariats avec des classes à l'international qui disposent de conditions pour réaliser les activités et concernant la prise en compte du décalage horaire pour les rencontres en synchrone.

La nature du discours des classes participantes

Afin d'analyser la nature des activités vécues sur le *Knowledge Forum*, nous avons utilisé quatre catégories de discours définies par Hamel et al. (2003) en fonction du type de discours des élèves.

1) Discours de consignation

Dimension sociocognitive : Le discours de consignation est caractérisé par des contributions isolées axées sur la création d'un produit collectif (exemple : histoire collective, banque de mots, banque de faits) ou la diffusion d'informations recueillies et traitées individuellement et dont l'auteur devient une figure d'autorité ne pouvant pas être questionnée ou remise en question. Les contributions sont souvent parallèles et la progression du discours est davantage axée sur la présentation de résultats que sur la compréhension d'un problème authentique.

Dimension technologique : Le discours de consignation possède peu d'élaborations, les enfilades ne sont pas tellement reliées les unes autres, en ce sens qu'elles traitent souvent de plusieurs questions différentes dans un même espace. L'espace collaboratif du *Knowledge Forum* est davantage utilisé pour rendre compte des résultats plutôt que du processus de recherche. Il y a donc peu d'échanges entre les participants ou encore le discours est linéaire. Il y a très peu d'échafaudages utilisés.

2) Discours d'accumulation

Dimension sociocognitive : Le discours d'accumulation est dominé par un grand nombre de contributions dont le contenu est répétitif ou encore par l'approbation des idées soumises sans amélioration de celles-ci. Dans une proportion plus massive par rapport au nombre de notes constructives pour le discours, les contributions des élèves peuvent également être de style clavardage, soit à des fins de coordination d'activité ou être hors tâche et davantage axées sur la relation sociale (« Salut ! Comment tu vas toi? »).

Dimension technologique : L'espace collaboratif est caractérisé par des notes avec des contenus répétitifs, et il n'y a pas de notes « élever le propos » pour permettre l'approfondissement du discours. Souvent, les contributions contiennent des échafaudages « Ma théorie ». L'organisation physique de la perspective est caractérisée par un grand nombre de réponses à une question sans qu'il y ait un niveau de profondeur pour permettre la progression du discours.

3) Discours parallèle ou fermé/monologue collectif

Dimension sociocognitive : Le discours fermé ou monologue collectif est caractérisé par la présence de contributions où chacun exprime son idée, souvent sans justification ni explication, sans que celle-ci ne soit améliorée par quelqu'un d'autre. Lorsqu'il y a élaborations, celles-ci ne contiennent souvent pas d'amélioration des idées, mais plutôt des revendications et contre revendications ou des commentaires formels visant l'auteur et non l'idée (exemple : « Tu pourrais te forcer un peu ! » ou

« Tu as plein de fautes »). Les prises de position des auteurs ne permettent pas la progression du discours et aucune source d'autorité ne vient appuyer leur contribution. Les contributions sont souvent brèves.

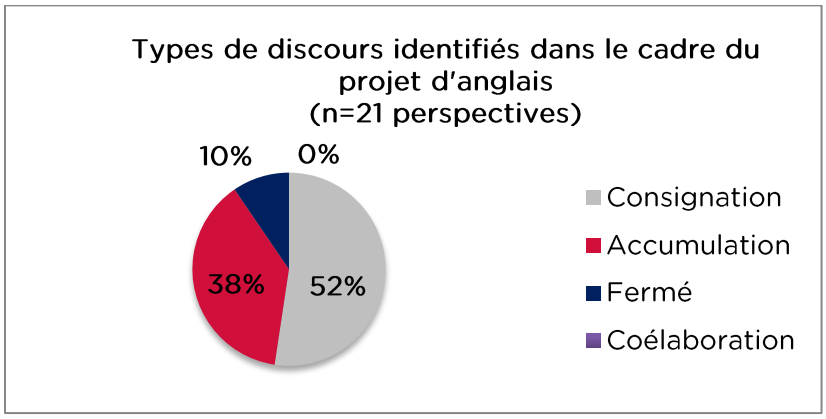
Dimension technologique : L'espace collaboratif est caractérisé par des contributions qui ne favorisent pas la progression des idées, parce que dépourvues d'explications, d'informations nouvelles et de demande d'explication ou d'information. Ainsi, en fin d'enfilade, certaines contributions peuvent même nuire à la construction du discours par leur caractère fermé, formel ou non pertinent à la progression de l'idée

4) Discours de coélaboration

Dimension sociocognitive : Le discours de coélaboration est caractérisé par un discours progressif autour d'un questionnement qui demande d'expliquer et de comprendre un problème. Les contributions renferment des idées et des hypothèses et les contributions suivantes permettent l'amélioration des idées en favorisant la négociation de sens des informations, opinions ou idées émises et en apportant de nouvelles idées ou informations afin de mieux cerner une problématique donnée. Des sources d'autorités sont utilisées afin de soutenir le discours.

Dimension technologique : L'espace collaboratif est caractérisé par des contributions constructives avec des enfilades qui rendent compte de la progression du discours et qui permettent d'explorer plusieurs possibilités.

Figure 7. Types de discours dans les perspectives développées par les classes en anglais



La figure 7 présente la répartition des types de discours dans le forum électronique. Sans surprise, le discours de consignation (52 %) et le discours d'accumulation (38 %) sont les deux plus présents. En effet, la nature des questions posées aux élèves ne permettait pas souvent d'en arriver à une coélaboration de connaissances, c'est-à-dire à mettre les idées à l'avant-plan. Par contre, tel que mentionné plus haut, trois perspectives avaient un fort potentiel pour y parvenir, mais le manque de temps a

probablement nui à une plus grande élaboration du discours écrit des élèves. Il s'agit là de résultats assez semblables à ce que nous observons chez les premiers utilisateurs du *Knowledge Forum* (Laferrière et al., 2011).

5.3 Synthèse des activités d'apprentissage vécues par les élèves et les enseignants en apprentissage de l'anglais langue seconde

La mise en place d'activités d'apprentissage soutenues par des outils de télécollaboration puissants semble suivre la même évolution dans les classes impliquées dans le projet d'anglais en réseau que dans les classes ordinaires de l'ÉER lorsqu'elles débutent. Ainsi, on assiste au départ à des activités qui sont davantage une transposition de ce qui se passe en classe habituellement (activité de mémorisation, de répétition, etc.) afin de voir quelles sont les possibilités des outils pour l'apprentissage. Ces activités se révèlent pertinentes à un stade de départ, car elles permettent de cerner le potentiel des outils pour engager les élèves dans leurs apprentissages, tant dans leur compétence à interagir à l'oral que dans leur compétence à comprendre et à écrire des textes en anglais. Même si les enseignants de langue seconde ont moins de temps à consacrer aux activités d'apprentissage en réseau que les enseignants titulaires de l'ÉER, les activités mises en place ont permis d'enrichir l'environnement d'apprentissage des élèves en offrant des opportunités différentes d'interagir en anglais langue seconde. La seconde partie de la section sur les résultats présentera de manière plus qualitative les perceptions des enseignants et des élèves à ce sujet.

Bien entendu, les activités entre les classes présentent plusieurs défis, notamment sur le plan de l'organisation de l'horaire quand c'est en synchrone, mais aussi de la planification pour les enseignants impliqués. Les enseignants spécialistes d'anglais ont peu de temps en présence des mêmes élèves dans les petites écoles, donc ils sont plus réticents à prendre du temps de libération pour planifier des activités d'apprentissage. De plus, les configurations physiques dans certaines écoles n'ont pas facilité le travail des enseignants puisqu'ils n'avaient pas accès au matériel informatique nécessaire.

Les activités avec des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ont révélé un bon potentiel d'interactions significatives puisque les élèves n'avaient d'autres choix que d'échanger en anglais. Ces activités demandent un engagement important de la part des enseignants afin de planifier et de coordonner l'ensemble des activités. Finalement, ce qui a surpris tant les chercheurs que les enseignants, c'est l'engagement des élèves, qu'ils soient au primaire ou au secondaire, à interagir à l'oral et à l'écrit uniquement en anglais. Ce fut le cas même s'ils n'étaient pas tous, bien au contraire, dans une classe d'anglais en enseignement intensif.

La portion suivante des observations révèle par ailleurs des éléments clés de l'engagement des élèves et les défis inhérents à la mise en place d'activités en anglais langue seconde par les enseignants spécialistes au primaire.

5.4 Les perceptions des élèves en relation avec la mise en œuvre d'activités d'apprentissage en anglais langue seconde

A) Perception d'une augmentation importante de leur engagement à apprendre l'anglais

En ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde chez les élèves, ces derniers confirment dans les entrevues qu'il y a eu une augmentation de leur motivation. Toutefois, ce qui ressort le plus des extraits est la reconnaissance d'une plus grande signifiance de l'apprentissage de l'anglais, et ainsi, une plus grande aisance et un désir de s'engager dans la tâche.

Selon les verbatim analysés, les élèves considèrent qu'ils sont plus motivés par l'anglais lorsqu'il y a un usage du réseau en collaboration avec d'autres classes. L'utilisation seule de la technologie ou de l'Internet ne semble pas suffisante – il doit y avoir collaboration avec d'autres classes. Pour une des classes participantes, les horaires des enseignants ne concordaient pas. Ils ont donc utilisé la technologie afin de s'enregistrer et de s'envoyer des vidéos en mode asynchrone. Des élèves qui ont travaillé en mode synchrone avec d'autres classes soulignent leur motivation de faire connaissance et de discuter en anglais avec des élèves d'autres milieux.

À cet égard, à la suite d'une analyse de l'appréciation des types d'activités réalisées, le projet le plus apprécié des élèves est le jeu « Guess Who? », car les élèves devaient écouter attentivement et prendre des notes à la suite d'une présentation d'un autre élève. Ainsi, ils n'avaient pas le choix de poser des questions lorsqu'ils ne comprenaient pas, et ils manifestaient souvent un réel désir de comprendre leur partenaire afin de pouvoir rédiger leur devinette.

B) Perception partagée par les élèves d'un changement dans l'apprentissage de l'anglais grâce à l'écriture

Les études qui portent sur l'apprentissage d'une langue seconde traitent surtout des interactions orales, tandis que nos analyses des entrevues avec les élèves montrent aussi l'importance de traiter l'écriture dans l'apprentissage d'une langue seconde. Lors des entrevues, tous les élèves confirment avoir apprécié les projets soutenus par la visioconférence, qui étaient liés à la compétence à interagir à l'oral. Cependant, ceux ayant travaillé en collaboration sur le *Knowledge Forum* décrivent un apprentissage de l'anglais plus en profondeur, voire une mobilisation de la compétence à écrire dans d'autres matières. De plus, lorsque les élèves décrivent leur travail sur le *Knowledge Forum*, ils décrivent aussi le processus d'apprentissage.

Ce qui ressort des entrevues avec les élèves est donc l'importance qu'ils accordent à l'écriture afin de mieux parler une autre langue. Afin d'écrire leurs contributions, ils devaient chercher les mots et réfléchir à une formulation. Non seulement ont-ils développé un nouveau vocabulaire, mais ils se sont aussi montrés très motivés à lire les contributions de leurs pairs. Selon les élèves, les perspectives du *Knowledge Forum* les plus motivantes étaient celles qui traitent de sujets réels et signifiants : Earth Day, Social Media et Project with Brazil !.

C) Interactions accrues à l'aide de projets en anglais et de la pertinence

Les élèves mentionnent souvent dans les entrevues que les interactions en réseau ont joué un rôle important dans leurs cours d'anglais. Pour les élèves, l'idée de présenter à un vrai destinataire était motivante. Certains mentionnent qu'au départ, ils ressentaient un petit stress, mais qui s'est vite dissipé. Tous les élèves sont d'accord pour dire qu'ils avaient davantage d'intérêt à réaliser une tâche lorsque celle-ci allait être partagée avec leurs pairs ou avec une autre classe. De plus, ils ont beaucoup aimé découvrir les projets d'anglais d'autres classes, écouter celles-ci et les lire sur le forum de discussion.

D) Un désir de collaborer avec des enfants qui ne parlent pas français

Lors de la première année de ce projet de recherche, une des classes participantes a formé un partenariat avec une classe du Brésil, en collaboration avec le Knowledge Building International Project (KBIP). Il est donc possible de former un partenariat avec des enseignants à l'international afin de soutenir l'apprentissage d'une langue seconde. La perspective du KF « Project with Brazil ! » est le fruit de cette collaboration. Les élèves soulignent la pertinence de ne pas pouvoir s'exprimer dans une langue autre que l'anglais afin de communiquer. De plus, ils ont pu découvrir une culture différente de la leur, mais aussi des similarités (par exemple, la ressemblance entre les vêtements portés).

E) Défis à relever selon les élèves pour l'apprentissage de l'anglais

Du point de vue des élèves, deux défis majeurs ont été identifiés dans leur discours : l'utilisation de la technologie et le fait de présenter à un vrai destinataire. Du côté de la technologie, les défis rencontrés étaient de l'ordre de la compréhension auditive et étaient parfois causés par des problèmes de son. Les problèmes techniques rencontrés étaient souvent reliés au matériel ou à la disposition de la classe (par exemple, l'absence de casques d'écoute ou bruits dans la classe lorsque les autres élèves travaillent sur un projet). Ces problèmes ne sont pas nouveaux, ils persistent, peu importe les améliorations technologiques apportées dans les environnements. Ainsi, il importe de continuer à soutenir les enseignants et les élèves en direct compte tenu du peu de temps disponible pour l'anglais dans les écoles primaires.

En ce qui concerne le fait de présenter à un destinataire distant (distance transactionnelle), la collaboration entre la classe d'anglais intensif et la classe multiâge d'anglais régulier s'est avérée plutôt difficile au départ, car les élèves peinaient à se comprendre étant donné l'écart du niveau d'anglais entre les deux groupes. De fait, la classe multiâge était composée d'élèves de trois niveaux scolaires (4, 5, 6^{e} années) et les élèves étaient très peu à l'aise d'interagir à l'oral en anglais au début du projet. De l'autre côté, les élèves dans la classe d'anglais intensif étaient tous en sixième année et ils baignaient dans une forme d'immersion depuis un mois lorsque les activités

d'apprentissage ont débuté entre les deux classes[8]. Ainsi, les élèves en anglais intensif ont appris à les soutenir, à les encourager et à poser de bonnes questions à leurs partenaires afin de les aider dans le projet plutôt que d'y voir des inconvénients.

Figure 8. Les concepts les plus souvent mentionnés par les élèves

La figure suivante présente les mots les plus souvent utilisés par les élèves dans les entrevues pour faire le bilan des activités d'apprentissage en anglais langue seconde.[9]

5.5 Les perceptions des enseignants en relation avec la mise en œuvre d'activités d'apprentissage en anglais langue seconde

A) Perception partagée d'une augmentation importante de la motivation à apprendre l'anglais selon les enseignants spécialistes de l'anglais

Selon les différents extraits analysés, l'ensemble des enseignants ayant participé au projet a constaté une augmentation importante de la motivation de leurs élèves en anglais. À cet effet, plusieurs aspects du projet semblent être en cause, notamment l'utilisation de la technologie, la rencontre d'autres jeunes et la communication dans un contexte réel. Certaines enseignantes ont même étiré le temps d'enseignement de l'anglais en faisant des midis anglais hors de leur tâche afin de permettre une plus grande participation des élèves.

[8] Le modèle d'anglais intensif de cette école était de 5 mois-5 mois.
[9] Le logiciel Moodle a utilisé les expressions récurrentes dans le discours des élèves lors des entretiens.

Certains enseignants ont également observé des impacts positifs sur la motivation d'élèves plus indisciplinés ou ayant des résultats académiques plus faibles. En effet, un enseignant explique que ses élèves plus faibles n'ayant pas participé au projet lui ont demandé de le faire après avoir entendu les commentaires de ceux y ayant participé. Cette remarque appuie également cette idée : « d'autres encore ont vu des élèves timides et renfermés s'ouvrir et s'épanouir grâce au projet ».

B) Perception d'un apport à l'apprentissage de l'anglais grâce à l'écriture collaborative sur le forum électronique

Pour les enseignants qui ont utilisé le *Knowledge Forum*, les constats sont positifs quant à l'apport de l'écriture dans l'apprentissage de l'anglais. En effet, selon les extraits analysés, il semble que le KF amène les élèves à entretenir des conversations spontanées qui s'inscrivent dans des contextes réels de communication. Pour illustrer ce propos, une enseignante, comme plusieurs autres, mentionne que ce sont « *de vrais échanges qui sont significatifs […] et signifiants* ». Par ailleurs, il semble également qu'une enseignante observe les processus métacognitifs de ses élèves grâce à l'écriture dans le forum. Ainsi, elle explique qu'ils doivent se questionner sur la manière de trouver l'orthographe d'un mot, de le chercher dans le dictionnaire, de construire une phrase, et ce, pour que le lecteur comprenne son message. Dans le même ordre d'idées, une enseignante a observé que ses élèves prenaient « *plaisir à se lire et à s'autocorriger* » dans le KF. Une autre encore, qui a récemment commencé à utiliser l'outil, explique que ses élèves écrivent davantage : « *c'est pas nécessairement meilleur, mais en quantité, je me dis plus qu'y écrivent, plus qu'y ont de chances de devenir bons* ».

C) Interaction accrue pour les élèves afin d'apprendre une langue seconde

Comme mentionné précédemment, plusieurs enseignants ont soulevé la nature des interactions réalisées dans le cadre du projet comme un apport positif à l'apprentissage de la langue seconde. Ils considèrent en effet qu'elles offrent des situations de communication qui sont « *vraies* », « *signifiantes* » et où les élèves peuvent « *échanger en anglais* ». Par ailleurs, il s'agit d'une motivation à participer au projet pour plusieurs enseignants. D'emblée, les enseignants voyaient une grande pertinence aux interactions possibles grâce à l'utilisation des outils de télécollaboration pour l'acquisition d'une langue seconde. Dans un autre ordre d'idées, certains ont avancé que le projet permet également d'amener les élèves à faire autre chose que des activités papier-crayon. Par conséquent, bien que ce type d'exercices puisse être utile, les enseignants considèrent que ces situations de communication réelles sont plus signifiantes pour l'apprentissage de l'anglais chez les élèves. De plus, un enseignant considère que le plus grand gain pour la compétence à communiquer grâce au projet est le développement de la confiance en soi. En lien avec cette idée, certains ont soulevé que les élèves peuvent constater leur niveau d'anglais en écoutant les autres.

Finalement, une meilleure intégration des trois compétences à développer chez les élèves en anglais langue seconde semble donner des résultats forts intéressants grâce à l'usage du forum électronique, c'est-à-dire le *Knowledge Forum* considérant toutes les possibilités pédagogiques qu'il offre. Cela permet aux élèves plus avancés en anglais de travailler à l'écrit avec des élèves du même calibre à certaines occasions.

D) Un désir de collaborer avec des enfants qui ne parlent pas français

En ce qui a trait à la collaboration avec des enfants qui ne parlent pas français, certains enseignants ont signifié un désir de vivre une expérience avec de véritables anglophones, notamment. Ils semblent être d'avis qu'il s'agirait d'un défi intéressant pour les élèves. Qui plus est, la collaboration avec un autre pays est perçue comme un moyen de permettre à l'élève de s'ouvrir sur le monde.

E) Les défis à relever selon les enseignants

1er défi : Le temps, souvent limité, en présence d'élèves pour les spécialistes de l'anglais

La gestion du temps représente un défi réel pour les enseignants spécialistes d'anglais dans le projet, puisqu'ils doivent adapter la planification des différentes périodes à l'horaire de leurs différents groupes pour travailler en collaboration. Ainsi, il semble que l'incapacité de trouver une période compatible avec un autre partenaire compromettait souvent les activités d'apprentissage prévues. Cela dit, les enseignants semblent considérer qu'il ne s'agit pas d'un défi insurmontable. Par ailleurs, une autre enseignante recommande le modèle de projet à une journée par semaine en anglais afin de régler les difficultés de temps. Ayant vécu l'expérience, elle affirme qu'elle préfère davantage cette formule qui favorise de meilleurs apprentissages.

2e défi : Le temps de concertation nécessaire pour la planification des activités d'apprentissage avec son partenaire

Un autre défi réside dans la collaboration entre partenaires. De façon générale, la plupart des expériences de partenariat semblent s'être bien déroulées, compte tenu des temps de concertation offerts sur le temps de tâche des enseignants spécialistes. Toutefois, un constat semble se dégager de l'ensemble des opinions des enseignants : la difficulté d'arrimer les horaires de chacun des partenaires compte tenu de la lourdeur de leur tâche respective. Ainsi, plusieurs enseignants sont dans trois ou quatre écoles à la fois, ce qui demande de nombreux déplacements dans la même journée pour réussir à accomplir leur tâche d'enseignement. De plus, étant donné la nouveauté du projet, il n'y avait pas un grand bassin d'enseignants spécialistes de l'anglais disponibles pour des projets.

3e défi : L'aménagement de la classe ou pas de classe tout court

Dans le cadre de la participation au projet, les enseignants semblent également faire face à un défi d'aménagement physique qui est complètement hors de leur contrôle immédiat. En effet, selon les extraits analysés, le manque d'espace dans les locaux pour l'enseignement de l'anglais empêche une installation fixe et permanente du matériel nécessaire à la visioconférence et au *Knowledge Forum*. Ainsi, à toutes les activités, il leur fallait recommencer l'installation des outils nécessaires dans l'espace physique. Combiné au peu de temps en présence des élèves et aux nombreux déplacements entre les écoles, ce défi nous apparait important pour réaliser des activités d'apprentissage d'envergure en enseignement de l'anglais.

De même, plusieurs enseignants n'ont pas un local qui leur est propre et ils doivent le partager avec d'autres enseignants ou emprunter celui de l'enseignant titulaire. La plupart des classes des enseignants titulaires sont maintenant équipées de tableau numérique interactif, ce qui facilite les visioconférences en grand groupe.

4e défi : Présenter à un destinataire authentique : un défi pour les élèves

Malgré les avantages énoncés, la visioconférence représente également un défi pour les élèves. En effet, ceux-ci peuvent ressentir de la gêne puisqu'ils ont à communiquer avec un destinataire authentique, lequel est souvent un inconnu. La plupart des enseignants ont donc observé que les élèves étaient d'abord gênés, voire stressés. Cela dit, aucun extrait ne nous porte à croire qu'un élève n'a pas été en mesure de participer au projet pour cette raison. De plus, l'effet de gêne semble se résorber après quelques expériences.

La figure suivante présente les mots les plus souvent utilisés par les enseignants dans les entrevues pour faire le bilan des activités d'apprentissage en anglais langue seconde.

Figure 9. Les concepts les plus souvent mentionnés par les enseignants dans leurs entrevues

5.6 Synthèse en ce qui concerne les perceptions des enseignants et des élèves participants au projet

L'analyse des perceptions des élèves fait surtout ressortir une importante augmentation de leur motivation à parler et à écrire en anglais lorsqu'il y a collaboration avec une classe partenaire. Les élèves sont non seulement plus motivés à faire des efforts afin de se faire comprendre, mais aussi de faire de nouvelles rencontres et de discuter avec d'autres élèves de leur âge. Leur engagement dans les différents projets et différentes tâches à réaliser est manifeste, notamment lorsque les tâches sont signifiantes pour les élèves et qu'elles se rapprochent de leur réalité. De plus, plusieurs élèves soulignent l'importance d'apprendre l'anglais, par exemple afin de pouvoir communiquer lors d'un voyage. Finalement, ils ont eu un réel plaisir à découvrir ce que les élèves des autres écoles font comme projets en anglais, à partager leurs réalisations avec leur classe partenaire et, surtout, d'avoir une intention lors d'une situation d'apprentissage. L'intention d'écriture a souvent été nommée. Il s'agissait plus précisément de pouvoir partager son texte avec ses pairs et de lire ce que les autres écrivent. Les activités pour interagir à l'oral ont été très appréciées, mais il ressort que l'écriture a contribué à améliorer le vocabulaire des élèves et leur processus de pensée. Plusieurs élèves soulignent également qu'ils ont constaté une amélioration de leurs résultats et de leur motivation dans les autres matières. Les seuls défis soulevés par les élèves sont les problèmes techniques qui sont parfois survenus et la gêne au départ, mais qui se serait vite dissipée.

Quant à l'analyse des perceptions des enseignants, ces derniers constatent également une augmentation de la motivation de leurs élèves. L'utilisation de la technologie et les rencontres avec des classes de différents milieux scolaires semblent être des éléments appréciés des élèves. Le temps revient souvent comme contrainte importante, plus précisément l'arrimage des horaires des enseignants et le temps limité avec les élèves

en classe. Les enseignants ont cependant réussi à trouver des solutions, dont l'utilisation du midi afin de permettre à leurs élèves de communiquer en anglais avec leur classe partenaire sur une base volontaire. Au final, nous observons un taux de participation de 100 % à cette activité. Les enseignants sont unanimes pour dire que les activités réalisées de visioconférence dans le cadre de l'anglais ont rejoint plusieurs types d'élèves : timides, plus faibles, performants, indisciplinés, etc. En ce qui concerne l'écriture, les enseignants ayant utilisé le *Knowledge Forum* s'entendent pour dire que leurs élèves ont eu un réel plaisir à se lire et à s'autocorriger. Tous les élèves ont la possibilité de partager leurs opinions et de construire ensemble des connaissances et des théories sur le forum de discussion. Les interactions sur le *Knowledge Forum* et sur Via ont été très appréciées des enseignants. Quant à la planification, malgré le temps limité, les enseignants mentionnent leur bonheur et la pertinence de partager leur réalité, leurs projets et leurs activités avec d'autres spécialistes d'anglais. Les principaux défis identifiés par les enseignants spécialistes du primaire, autres que le temps limité en présence d'élèves et l'arrimage de leurs horaires, sont les moments de concertation avec leur partenaire, le manque de matériel informatique et l'aménagement de la classe (ou l'absence d'un local fixe) afin d'installer les postes en permanence.

6. Trois formules émergentes pour l'apprentissage enrichi d'une langue seconde dans les petites écoles ayant des classes multiâges

À la suite des deux années d'expérimentation dans quelques commissions scolaires, certaines formules émergent afin d'enrichir l'environnement d'apprentissage des élèves en enseignement de l'anglais langue seconde, particulièrement en classe multiâge.

6.1 La formule des petites classes multiâges en réseau pour l'apprentissage de l'anglais

Ce sont davantage les petites écoles qui ont utilisé les technologies afin de vivre des activités d'apprentissage en collaboration en anglais. Ainsi, comme le montrent les activités d'apprentissage présentées dans les résultats, les élèves de petites classes multiâges ont travaillé en collaboration pour interagir à l'oral et à l'écrit en anglais. Les enseignants spécialistes de l'anglais ont trouvé une grande pertinence à collaborer entre classes distantes à des fins d'apprentissage. Pour nous, il ne s'agit pas d'une surprise puisque les résultats de la recherche sur l'ÉER avaient amplement démontré la pertinence du modèle et des outils de collaboration pour l'apprentissage des élèves. Toutefois, nous avons mieux compris que les enseignants spécialistes de l'anglais n'ont jamais été réellement impliqués dans la mise en œuvre de l'ÉER avant le présent projet. Ainsi, même si certains défis demeurent pour ces enseignants étant donné la lourdeur de leur tâche et le peu de temps en présence des élèves, les activités vécues démontrent une pertinence certaine pour enrichir l'environnement d'apprentissage des élèves.

6.2 La formule de la classe d'anglais intensif et des petites écoles en réseau

La deuxième formule concerne l'engagement des élèves de classes multiâges dans des activités d'apprentissage en collaboration avec des élèves d'une classe d'anglais intensif. Bien que nous ayons au départ imaginé une ouverture qui permettait aux élèves de sixième année de la classe multiâge de travailler en collaboration avec les élèves d'une classe d'anglais intensif, il s'est vite avéré que tous les élèves de la classe désiraient y participer activement, peu importe leur niveau scolaire. C'est ainsi qu'il a fallu adapter les activités d'apprentissage pour tous les élèves de la petite école tout en s'assurant que les élèves en anglais intensif y trouvent aussi leur compte pour l'apprentissage. L'avantage perçu par les enseignants concerne surtout le développement de la capacité d'entraide et de coopération chez les élèves inscrits dans une classe d'anglais intensif. Un autre avantage concerne la plus grande disponibilité de l'enseignante spécialiste qui a une classe d'anglais intensif, puisqu'elle a les élèves toute la journée pour une plus longue durée. Ainsi, l'enseignant d'anglais

en classe multiâge peut davantage arrimer ses activités avec la classe d'anglais intensif. Dans notre cas, le changement de groupe à la moitié de l'année scolaire a demandé une adaptation pour les nouveaux élèves accueillis dans la classe d'anglais intensif afin qu'ils s'approprient les outils. Par ailleurs, les élèves de la classe d'anglais intensif ont aussi pu collaborer avec une classe à l'international tout en continuant leur collaboration avec les classes multiâges étant donné le temps consacré à l'enseignement de l'anglais. Au final, cette formule a amené des observations intéressantes, notamment en matière de coopération entre des élèves avec des compétences distinctes en anglais langue seconde.

6.3 La formule d'une journée par semaine dans une petite école en réseau

La troisième formule s'est imposée à la suite d'observation, elle a été imaginée et mise en œuvre par une enseignante d'une commission scolaire et adoptée par le conseil d'établissement de l'école. Ce modèle permet d'avoir une journée par semaine consacrée à l'enseignement de l'anglais langue seconde au troisième cycle. Pour l'enseignante responsable de ce groupe, cela s'est avéré un tremplin important dans l'apprentissage de l'anglais pour ses élèves tout en permettant de considérer les réelles possibilités d'intensifier l'enseignement de l'anglais dans la classe multiâge. Comme le but de notre expérimentation n'était pas de mesurer les progrès des élèves en matière d'apprentissage de l'anglais, nous nous arrêtons surtout à mettre en valeur cette formule qui semble très prometteuse pour permettre une forme d'intensification de l'apprentissage de l'anglais dans la petite école multiâge. Étant donné qu'il s'agit d'une formule émergente peu connue, il a été difficile pour l'enseignante d'être en réseau pour collaborer avec d'autres classes partenaires. De plus, l'enseignante s'appropriait elle-même une nouvelle forme d'organisation de son travail.

7. Les recommandations

Tout au long de cette étude de cas, nous avons démontré que le modèle de l'École en réseau peut devenir un modèle prometteur pour l'enseignement de l'anglais. C'est pourquoi nous formulons quatre recommandations qui pourraient être développées afin d'améliorer les apprentissages de l'anglais langue secondaire dans la classe multiâge.

Recommandation 1 : Être proactif en matière d'enseignement de l'anglais à l'aide des technologies

Nous avons maintenant une bonne idée des activités d'apprentissage qui peuvent être réalisées à partir du modèle de l'École en réseau par les enseignants spécialistes de l'anglais. Ainsi, avec un temps beaucoup moins important en présence d'élèves que les enseignants titulaires, les enseignants spécialistes ont réussi à mettre en place des activités d'apprentissage qui ont été signifiantes et diversifiées pour leurs élèves. Il faudrait maintenant continuer à appuyer de telles initiatives afin que les activités aient une plus grande incidence encore sur l'apprentissage d'une langue seconde et, surtout, d'en mesurer de manière explicite les effets. Il faudrait continuer à être proactif en matière d'enseignement d'une langue seconde pour assurer une égalité des chances pour tous les élèves québécois. Il nous apparait que cette étude de cas et les expérimentations dans la classe multiâge donnent des opportunités supplémentaires d'enrichir l'environnement d'apprentissage en langue seconde tout en offrant des possibilités d'interaction distinctes. Étant donné qu'une grande portion des commissions scolaires qui ont des classes multiâges sont membres de l'ÉER, il nous semble évident qu'il faut inviter les commissions scolaires à inclure les enseignants spécialistes dans l'École en réseau de manière formelle. Ils pourraient ainsi bénéficier du soutien pédagogique et technique, d'un accès aux ressources de même que d'un élargissement de leur réseau de partenaires. Finalement, les enseignants spécialistes de l'anglais devraient avoir accès aux mêmes conditions organisationnelles que leurs collègues titulaires si l'on veut voir le modèle demeurer dans le système. Ces conditions concernent le temps alloué pour planifier des activités collaboratives, mais aussi l'accès à des technologies pour eux et leurs élèves dans des locaux appropriés.

Recommandation 2 : Étudier de manière explicite la formule d'une journée par semaine pour les classes multiâges afin que les élèves aient une possibilité de faire davantage d'anglais au primaire.

Bien que nous ayons pu constater l'existence de cette formule dans une seule commission scolaire participante par le biais d'une enseignante spécialiste de l'anglais, il nous est apparu, de même qu'aux autres enseignants spécialistes de l'anglais participant, qu'il s'agit là d'une solution très prometteuse en matière d'intensification de l'apprentissage de l'anglais. Cette intensification à une journée par semaine nous semble plus respectueuse des éventualités possibles dans une petite école de deux ou trois classes. De fait, si l'on considère la situation actuelle en éducation, il nous apparait peu viable que des petites écoles puissent offrir une des formules actuelles des programmes d'anglais intensif (5 mois, 3 jours, un cycle, etc.) présentes dans les plus grosses écoles. De plus, nous recommandons d'intégrer ces classes dans le réseau de l'ÉER afin qu'elles puissent trouver des partenaires pour réaliser des activités en réseau, ce qui n'a pas été possible durant la présente expérimentation. Les enseignants de ces classes pourraient bénéficier du soutien technologique et pédagogique par visioconférence fourni par l'équipe de recherche-intervention, comme c'est le cas pour les enseignants des classes titulaires.

Recommandation 3 : Soutenir la collaboration des élèves de 6^{e} année de petites écoles avec ceux de grandes écoles offrant l'anglais intensif (écrit et oral)

Bien que cette idée n'ait pas été retenue par les enseignants spécialistes de l'anglais, il nous semble qu'il s'agit d'un moyen à envisager. Plusieurs projets ont été développés depuis de nombreuses années afin d'intégrer des élèves à distance pour certaines portions de matières dans des petites écoles par l'entremise de l'initiative de l'ÉER. Ces intégrations d'élèves de 6^{e} pour certaines activités pourraient offrir de nouvelles possibilités d'interactions tout en soutenant leur apprentissage de l'anglais. Ces activités ne modifient pas la tâche des enseignants puisqu'ils demeurent responsables de leurs élèves qui se joignent à distance à une autre classe pour des activités sporadiques. Nous croyons que certaines activités s'y prêtent et que les élèves des petites écoles pourraient en bénéficier, non seulement en ce qui concerne les compétences à développer en anglais, mais aussi en matière de socialisation. Pour y parvenir, il faudra user de créativité, mais surtout se donner du temps pour le planifier et le mettre en œuvre. Ainsi, dans les cas d'élèves particulièrement isolés en 6^{e} année, ceux-ci pourraient se joindre à un autre groupe à distance sans qu'il s'agisse d'enseignement à distance.

Recommandation 4 : Soutenir les projets internationaux puisque l'authenticité des interactions en langue seconde y est plus présente

Le projet international avec le Brésil, de même que les échanges avec des élèves de New York, a beaucoup stimulé les élèves et les enseignants participants. Pour être en mesure de réaliser ce type de partenariat, il a fallu compter sur le projet international KBIP et son réseau d'enseignants afin de trouver des classes partenaires. La réalisation de ce type de projet demande du temps, de même qu'une autre forme de médiation de la part d'un tiers. Dans ce cas-ci, les responsables du projet KBIP s'occupent de faire le relais entre les différentes demandes de partenariat et ils assurent un suivi à propos de l'appareillage technique pour soutenir la réalisation des activités d'apprentissage. Ainsi, avant de faire des visioconférences entre les classes, des essais sont effectués pour s'assurer des possibilités, surtout en ce qui concerne la qualité de la bande passante dans certains pays. Tout comme pour les projets de collaboration entre classes québécoises, ces partenariats demandent du temps et une bonne concertation afin que les élèves ne soient pas déçus si personne n'est disponible pour travailler avec eux. Nous recommandons donc de continuer de travailler en collaboration avec le projet international KBIP et son réseau d'enseignants, tout en soumettant l'idée de mettre davantage l'accent sur les enseignants spécialistes de langue seconde à l'intérieur du réseau des enseignants de l'ÉER. Il s'agit là d'une option prometteuse puisque les enseignants d'anglais ne sont pas soumis à des contenus d'apprentissage trop restrictifs, ce qui leur permet de travailler plus aisément dans des partenariats internationaux. Étant donné le fort engagement observé chez les élèves, nous recommandons donc de continuer de soutenir les projets internationaux, ce qui ne peut être réalisé de manière aisée uniquement par les enseignants.

8. Conclusion

La présente expérimentation avait pour objectif de documenter des études de cas et les possibilités offertes par le modèle de l'École en réseau pour l'enseignement de l'anglais langue seconde dans les classes multiâges. Les résultats de l'étude de cas démontrent bien les possibilités offertes par le modèle ÉER pour enrichir l'enseignement de l'anglais au primaire. Ainsi, malgré des contraintes de temps et de disponibilité de matériel et d'espace, plusieurs classes ont réalisé des activités d'apprentissage en collaboration, ce qui n'est pas un mince résultat. De plus, les perceptions des différents intervenants sont très positives, notamment en ce qui concerne l'engagement des élèves, mais aussi leurs apprentissages en anglais langue seconde. Pour nous, nul doute qu'il faut persévérer dans cette voie afin d'offrir une réelle alternative en matière d'acquisition d'une langue seconde pour les petites écoles qui ont principalement des classes multiâges. Les trois formules qui se dégagent sont réalistes et prometteuses et elles tiennent compte de la réalité des petites écoles de même que du régime pédagogique en cours au Québec.

Les recommandations présentes dans ce document nous permettent de croire qu'il est souhaitable de continuer de bâtir sur les résultats actuels tout en continuant d'offrir aux enseignants spécialistes de l'anglais en classe multiâge des conditions pour y parvenir. Cette continuation permettrait d'offrir des conditions de travail beaucoup plus acceptables pour les enseignants spécialistes de l'anglais dans les petites écoles, puisqu'il demeure que la précarité de leur emploi de même que des conditions de travail difficiles auraient pu les éloigner d'un projet aussi exigeant. Ce ne fut pas le cas, ce qui démontre à notre avis le désir de ces enseignants d'enseigner autrement afin que l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde soit plus signifiant et engageant pour les élèves des petites écoles du Québec.

9. Références

Allaire, S., Hamel, C., Gaudreault-Perron, J., & Laferrière, T. (2012). L'apprentissage collaboratif en réseau au profit de l'intervention en classe multiâge. *Revue de Recherche En Éducation*, *2*, 1–16.

Couture, C., Monney, N., Thériault, P., Allaire, S., & Doucet, M. (2013). Enseigner en classe multiâge : besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Revue*, *3*.

CREXE. (2014). *Recherche évaluative sur l'intervention en matière d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec : rapport de recherche : version finale : Troisième livrable* (p. 161). Québec.

CSÉ. (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais , langue seconde , au primaire : un équilibre à trouver de l'éducation* (p. 106). Québec.

Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J.-Y., Wu, S., Su, J.-H., Burgess-Brigham, R., … Snow, C. (2012). What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis From Four Perspectives. *Review of Educational Research*, *82*(1), 5–60. doi:10.3102/0034654311433587

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (Sage.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Laferrière, T., Breuleux, A., Hamel, C., & Allaire, S. (2004). *L'École éloignée en réseau : Une contribution au maintien et au développement des petites écoles de village* (p. 43). Québec.

Laferrière, T., Hamel, C., Allaire, S., Turcotte, S., Breuleux, A., Beaudoin, J., & Gaudreault-Perron, J. (2011). *L'École éloignée en réseau (ÉÉR), un modèle* (p. 37). Québec.

Lamy, M.-N. (2004). Oral conversations online: Redefining oral competence in synchronous environments. *ReCALL*, *16*(02). doi:10.1017/S095834400400182X

Reese, L., Garnier, H., Gallimore, R., & Goldenberg, C. (2000). Longitudinal analyses of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal*, *37*(3), 633–662.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 97–115. Retrieved from http://ikit.org/fulltext/2006_KBTheory.pdf

Organisme de recherche et d'innovation, le CEFRIO accompagne les organisations publiques et privées dans la transformation de leurs processus et pratiques d'affaires par l'appropriation et l'utilisation du numérique. Membre de QuébecInnove, le CEFRIO est mandaté par le gouvernement du Québec afin de contribuer à l'avancement de la société québécoise par le numérique. Il recherche, expérimente, enquête et fait connaître les usages du numérique dans tous les volets de la société. Son action s'appuie sur une équipe expérimentée, un réseau de plus de 90 chercheurs associés et invités ainsi que l'engagement de près de 150 membres.

cefrio
L'EXPÉRIENCE DU NUMÉRIQUE

PRINCIPAL PARTENAIRE
FINANCIER DU CEFRIO

Économie, Science et Innovation Québec

POUR TOUT RENSEIGNEMENT COMPLÉMENTAIRE, VEUILLEZ COMMUNIQUER AVEC NOUS.

info@cefrio.qc.ca

www.cefrio.qc.ca

BUREAU DE QUÉBEC
888, rue Saint-Jean
Bureau 575
Québec (Québec)
G1R 5H6

Tél. : 418 523-3746

BUREAU DE MONTRÉAL
550, rue Sherbrooke Ouest
Tour Ouest, bureau 1770
Montréal (Québec)
H3A 1B9

Tél. : 514 840-1245