Communication orale et évaluation formative pour l'apprentissage dans les centres de littératie en immersion française

Josée Le Bouthillier
University of New Brunswick

Renée Bourgoin
Saint Thomas University

Résumé

Dans cette étude, de devis de recherche-développement, nous avons examiné la dimension formative de l'évaluation lors de la participation d'élèves de l'élémentaire à des tâches orales dans des centres de littératie en immersion française (IF). Le programme d'IF visant l'acquisition de la langue seconde, fournir aux élèves des occasions de produire de façon étendue est important. Nous avons observé la façon dont les enseignantes recueillaient des traces d'apprentissage auprès de leurs élèves, alors que ceux-ci travaillaient de façon autonome à des tâches orales. Les données ont été recueillies auprès des enseignantes (n = 5) d'IF et de leurs élèves. Ces données consistaient d'observations en classe, d'enregistrements vidéo, de preuves d'apprentissage et d'entrevues avec les enseignantes (n = 15). Les données ont révélé l'importance d'établir des résultats d'apprentissage précis, de recueillir des preuves d'apprentissage tangibles et de se servir de ces évidences d'apprentissage pour maximiser les apprentissages de l'oral dans les centres de littératie.

Mots-clés : immersion française, communication orale, évaluation formative, langue seconde, centres de littératie

Abstract

Using a Design-Based Research methodology, we examined the role and the use of assessment practices during the implementation of oral language tasks in literacy centers with elementary French immersion students. Since these French Immersion programs are designed to support second language acquisition, providing students with opportunities to produce extended output is important. We studied the ways by which teachers collected evidence of learning when students worked independently on oral language tasks during literacy centers. Five (n = 5)

La correspondance devrait être adressée à Josée Le Bouthillier: josee@unb.ca

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL
Vol. 12, 2022 163–183 doi.org/10.18192/olbij.v12i1.5966
© The author(s).

immersion teachers participated in the study, along with their students. Data collected included classroom observations, video recordings of students working on oral communication tasks, learning artifacts and teacher interviews (n = 15). Findings suggest that specific dimensions of formative assessments including the pedagogical applications of specific learning outcomes, the collection of tangible evidence of learning, and the subsequent reinvestment of students' learning yielded important benefits is supporting oral language acquisition in literacy centers for French immersion students.

Key words: French immersion, oral communication, formative assessment, second language, literacy centers

Introduction

En immersion française (IF), l'importance de l'oralité pour le développement de la littératie et de la langue seconde (L2) est un fait bien établi dans la recherche (ex. Tedick et Wesely, 2015). Un outil important à la disposition des enseignants pour améliorer les apprentissages des élèves est l'évaluation pour l'apprentissage (Black, 2006). Cette forme d'évaluation formative consiste à recueillir de l'information au sujet des apprentissages des élèves afin de guider l'enseignement et la conception des tâches (Chappuis et Stiggins, 2002). Selon Alderson et al. (2017), même si l'évaluation de la langue fait partie d'une longue tradition de recherche en L2 et bien que les effets positifs de l'évaluation pour l'apprentissage soient reconnus, un manque de recherche existe concernant l'évaluation formative dans ce contexte.

L'évaluation de tâches orales dans des centres de littératie représente une difficulté supplémentaire. Les centres de littératie sont un dispositif d'enseignement-apprentissage où les élèves, en petits groupes, mettent en œuvre des concepts et des stratégies nouvellement apprises pour développer leurs habiletés en littératie (Diller, 2005). Ce dispositif permet à l'enseignant d'offrir des interventions à un petit groupe d'élèves pendant que les autres travaillent indépendamment à différents centres d'apprentissage (Fountas & Pinnell, 2017). Cependant, il a été établi que les tâches proposées aux élèves du primaire dans ces centres y sont souvent répétitives et inconséquentes, ce qui est problématique d'autant plus que les élèves passeraient en général deux tiers du temps de leur cours d'arts langagiers à travailler dans ces centres (Ford & Opitz, 2002 ; Kracl, 2012).

Considérant le temps passé dans ces centres d'apprentissage pendant l'absence de l'enseignant, rendre les apprentissages des élèves visibles revêt beaucoup d'importance, d'autant plus que le développement des compétences orales dans les contextes de L2 ne peut être négligé. Des questions demeurent vis-à-vis la mise en œuvre de l'évaluation pour l'apprentissage, surtout quant

aux habiletés orales. Selon Isaacs (2016), la langue orale étant un médium éphémère et intangible, son évaluation est souvent laborieuse et prend du temps (p. 136). En effet, les enseignants semblent avoir plus de facilité à recueillir des preuves d'apprentissage pour les centres de lecture et d'écriture que pour les centres de communication orale où les tâches proposées ciblent les habiletés d'interaction (Le Bouthillier et al., 2021). Étant donné l'importance du développement de l'oralité et du manque d'études portant sur l'évaluation formative dans les contextes de L2, ainsi que le temps substantiel passé par les élèves dans les centres, les enseignants participant à l'étude, en collaboration avec les chercheurs, cherchaient à utiliser davantage l'évaluation formative. Plus précisément, ils s'intéressaient aux façons de recueillir des traces des apprentissages de l'oral des élèves et aux moyens d'offrir de la rétroaction ponctuelle et précise.

Cadre théorique — L'évaluation pour l'apprentissage

Bachman (2004) a décrit l'évaluation comme un processus régi par des procédures systématiques et fondées par lequel les enseignants recueillent des informations au sujet de l'apprentissage. Déjà en 1967, Scriven établissait une distinction entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Il a expliqué que l'évaluation formative était continuelle pendant l'enseignement et l'apprentissage et que les informations dont en retiraient les enseignants et les élèves leur permettaient de s'ajuster afin d'améliorer leur pédagogie. L'évaluation sommative, elle, est employée à la fin d'une séquence d'enseignement pour porter un jugement final sur l'apprentissage des élèves.

Deux articles publiés par Black et Wiliam (1998a, 1998b) ont marqué le début de la forte importance attribuée à l'évaluation formative en classe. Le premier article apportait des preuves quant aux effets positifs de l'évaluation formative sur l'apprentissage, la motivation et l'auto-efficacité. L'évaluation formative, ancrée dans les activités quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage, permet d'expliciter les liens entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Le rôle crucial d'une rétroaction ponctuelle et continue y est souligné et ce, à partir de résultats d'apprentissage bien définis dans les milieux scolaires, incluant dans les programmes offerts dans la L2 (Black, 2009). Étant donné les effets positifs importants sur l'apprentissage, l'évaluation formative a été adoptée rapidement dans des contextes de L2 variés et des études ayant des participants tant enfants qu'adultes ont démontré les mêmes avantages (Ketabi & Ketabi, 2014).

Recension des écrits

L'apprentissage de la littératie par le biais de centres d'apprentissage

Selon Kern (2003, p. 16) la littératie est l'utilisation de pratiques de création et d'interprétation du sens à travers des textes, qui sont socialement, historiquement et culturellement situées. Narey et Kerry-Moran (2021) témoignent de l'évolution des perspectives quant à la littératie. Auparavant, la littératie se référait uniquement à la lecture et à l'écriture, mais le concept comprend maintenant toutes les habiletés permettant de créer et de donner du sens du monde qui nous entoure.

Les centres de littératie représentent un des outils pédagogiques pour l'apprentissage de la littératie à l'élémentaire. Le temps qui est y consacré devrait favoriser la consolidation et l'élargissement de l'apprentissage en permettant aux élèves de s'exercer à lire, à écrire, à s'exprimer oralement, à écouter et à travailler avec les lettres et les mots (Diller, 2010). Malgré la popularité de ces centres, peu d'écrits scientifiques ont été publiés quant à leur efficacité. Quelques recherches, en contexte de la langue première (L1), menées par rapport aux tâches retrouvées dans les centres de littératie ont démontré que les élèves travaillaient à des tâches répétitives et inconséquentes (ex. : Ford & Opitz, 2002 ; Kracl, 2012).

Pour mieux encadrer et maximiser l'apprentissage autonome des élèves dans les centres de littératie en L1, des chercheurs comme Kracl (2012) et Reutzel et Clark (2011) ont proposé les principes suivants. Les tâches proposées aux centres de littératie devraient :

1. être liées à ce que les élèves apprennent en classe,
2. cibler des résultats d'apprentissage précis,
3. favoriser l'interaction sociale et la collaboration cognitive,
4. encourager l'emploi de plus d'un mode de langage,
5. encourager les élèves à puiser à plus d'un sous-système du langage,
6. encourager les élèves à faire des transferts de sens,
7. permettre des réponses créatives,
8. être adaptées au niveau des élèves et
9. demander une preuve d'apprentissage des élèves.

Le Bouthillier et al. (2021) ont mené une étude exploratoire en IF afin d'observer si ces principes pouvaient servir à encadrer les tâches orales. Dans leur conclusion, ils ont constaté l'importance d'adapter et de modifier ces principes afin de prendre en compte les spécificités du contexte de l'IF et des besoins particuliers des apprenants de L2 en proposant l'ajout des principes

suivants : l'output étendu, l'interrelation entre les habiletés langagières et le réinvestissement des apprentissages. Selon cette étude, les centres de littératie pouvaient servir en L2 si les tâches étaient structurées en fonction des particularités de ce contexte.

La communication orale et les centres de littératie

Soucy (2016) a défini le volet oral de la littératie comme « l'ensemble des interactions ayant lieu en milieu scolaire ou extrascolaire, incluant la production et la compréhension orales, l'interprétation critique de messages, de même que les capacités d'écoute et d'échange ainsi que l'importance de la prise en compte de soi, de l'autre et du contexte » (p. 1). Des chercheurs en L1 (ex. : Dumais, 2016 ; Soucy, 2016, 2019) et en L2 (Goh & Burns, 2012) ont établi une distinction entre l'oral comme médium d'enseignement (outil de communication) et l'oral comme objet d'apprentissage (la construction de savoirs liés à l'oral). Néanmoins, la caractéristique qui distingue les programmes d'IF est que la langue est enseignée par le biais des matières scolaires. Cela n'exclut pas une prise en compte de l'oral comme objet d'apprentissage. Malgré les succès des programmes d'IF, des chercheurs comme Lyster (1987), ont constaté, quant aux capacités de production et d'interaction orales des élèves, que l'accent mis uniquement sur le message en IF favorisait la fluidité au détriment de la précision linguistique. Les habiletés de communication orale sont cruciales pour la littératie, car elles servent d'assises pour la lecture et l'écriture (Tedick & Wesely, 2015).

Les conceptions actuelles de la littératie vont au-delà de la lecture et de l'écriture pour inclure l'oral que ce soit en L1 ou en L2 (Narey & Kerry-Moran, 2021). On y fait mention dans les ouvrages pédagogiques concernant les centres de littératie (Diller, 2005 ; Southall, 2007), mais sans présentation d'exemples. De plus, les recherches empiriques au sujet des centres de littératie en L1 ne traitent pas de l'oralité et ne semblent pas y accorder de l'importance (Ford & Opitz, 2002 ; Kracl, 2012), à l'exception de Soucy (2016, 2019). Dans une première étude, elle a conclu que malgré l'importance octroyée à l'oral, celui-ci se retrouvait comme médium de l'enseignement et de l'apprentissage, mais jamais comme objet (Soucy, 2016). Ultérieurement, elle a constaté que les centres de littératie se prêtaient bien à la création d'un centre de communication orale et que les élèves avaient la possibilité de consolider des apprentissages au sujet d'objets de l'oral (Soucy, 2019).

Les preuves d'apprentissage

Selon Hattie (2012), « ce qui est le plus important c'est que l'enseignement soit visible [pour les élèves] et que l'apprentissage soit visible pour l'enseignant » (p. 25). Il préconise l'usage de l'évaluation pour l'apprentissage. En IF,

l'enseignant doit tenir en compte les apprentissages des habiletés orales de la L2 et en raison de leur caractère intangible, cela peut poser problème (Isaacs, 2016). Explorant cette problématique à l'intérieur des centres de littératie, Soucy (2019) a observé que les élèves laissaient des traces de leurs apprentissages de l'oral par le biais de vidéos, mais celles-ci n'étaient pas recueillies par les enseignants pour servir de preuves d'apprentissage ou pour engager leurs élèves dans une réflexion au sujet de leurs apprentissages de l'oral, faute de temps. De même, l'étude de Le Bouthillier et al. (2021) a révélé que les enseignantes proposaient des centres de communication orale à leurs élèves, mais sans cibler de résultats d'apprentissage précis et sans recueillir de preuves d'apprentissages. Comme Soucy (2019) l'a aussi constaté, les enseignantes d'IF n'effectuaient pas de retour sur les apprentissages. L'étude de Pellerin (2018), aussi en IF, s'est surtout attardée sur les possibilités offertes par les technologies mobiles (Ipads et Ipods) comme moyens de favoriser la communication orale. L'étude a démontré un éveil métalinguistique des élèves lors de l'écoute et de la réécoute des documents oraux produits. Pour sa part, Isaacs (2016) a suggéré que même si la technologie pouvait servir de solution au caractère momentané de l'oral, cette solution demeurait laborieuse et couteuse en temps pour les enseignants.

L'évaluation formative et la rétroaction en L2

Dans une étude longitudinale, Oga-Baldwin et al. (2017) ont établi une corrélation positive entre l'évaluation, l'engagement et la motivation. En contexte canadien, les études de Arnott (2013), Faez et al. (2011a, 2011b) et Piccardo (2013) ont traité du Cadre européen commun de référence des langues comme outil indispensable pour l'évaluation formative dans des contextes de L2. En effet, les enseignants de L2 ont rapporté une utilisation authentique de la langue dans la classe, une autonomie accrue de l'apprenant et une amélioration de la motivation et de la confiance des élèves quant à leurs habiletés orales (Faez et al., 2011a).

Tajeddin et Kamali (2020) ont dégagé quatre formes principales d'étayage consistant en rétroactions aux élèves. Dans la catégorie métaétayage, on retrouve les étayages métalinguistiques et gestuels, la contextualisation, les ressources et les organisateurs audiovisuels. Pour l'étayage linguistique, on identifie la reformulation, l'extension, la modélisation, l'élicitation, l'écho, l'usage de la langue maternelle et les tentatives de transformer les interactions dans la classe de L2. L'étayage affectif consiste en l'encouragement et la reconnaissance des idées partagées par l'élève et le suivi des timides. Le sous-étayage est lorsque l'enseignant ne fournit pas une rétroaction adéquate.

Dans notre étude, nous définirons l'étayage linguistique comme *la rétroaction corrective* (Lyster & Ranta, 1997). La rétroaction corrective est

l'acte pédagogique effectué en réponse à une erreur à l'oral de l'élève dans le but d'encourager une prise de conscience linguistique. Deux catégories de rétroaction corrective existent : les reprises, fournissant la bonne forme aux élèves suite à l'erreur, et les incitations, proposant des indices aux élèves pour les diriger vers l'autocorrection. Dans des comparaisons entre des élèves de l'élémentaire et des élèves plus âgés, Lyster et Saito (2010) ont rapporté que les jeunes élèves bénéficiaient tout particulièrement de la rétroaction corrective, spécifiquement par rapport aux reprises. Cela serait dû au fait que les reprises sont similaires à la rétroaction fournie aux enfants dans leur L1 par leurs gardiens.

Questions de recherche

Nous nous intéressions à l'évaluation formative dans les centres de littératie en L2 en lien avec l'enseignement et l'apprentissage des habiletés de communication orale pour les élèves de langue seconde. Afin de mieux comprendre comment les enseignants du primaire en IF pouvaient intégrer davantage l'évaluation formative des habiletés de communication orale dans le dispositif d'enseignement des centres de littératie, nous avons exploré les problématiques et questions suivantes :

1. Trop souvent en IF, l'oral est perçu comme le médium d'enseignement et non comme l'objet d'apprentissage (la construction de savoirs liés à l'oral). Que se produit-il quand les enseignants intègrent le principe *cibler des résultats d'apprentissage (RA) précis de communication orale* dans les centres de litteratie ? Comment le fait de cibler des RA précis de communication orale change la façon dont les enseignants percoivent l'enseignement et l'apprentissage de l'oral ?
2. L'évaluation de tâches orales dans des centres de littératie représente une difficulté puisque la langue orale est un médium éphémère et intangible, son évaluation est souvent laborieuse et prend du temps (Isaacs, 2016, p. 136). Comment peut-on recueillir des traces des apprentissages de l'oral dans les centres de littératie ?
3. Les tâches orales entreprises dans les centres de litteratie sont effectuées de façon autonome par les élèves sans la présence de l'enseignant. Comment l'enseignant peut-il offrir de la rétroaction ponctuelle et précise sur les tâches orales ? Comment les preuves d'apprentissage recueillies lors du travail autonome dans les centres peuvent-elles être utilisées pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage ? Quels types d'informations pédagogiques peuvent être tirées des preuves d'apprentissage effectuées lors de tâches orales ?

Méthodologie

Pour explorer ces questions, une méthodologie de recherche-développement (RD) a été utilisée. Dans la recherche en éducation, il y a souvent une déconnexion entre la théorie et la pratique. La RD offre un potentiel à cet égard puisqu'elle est menée dans l'environnement d'apprentissage lui-même, ne détachant donc pas l'objet de l'enquête du contexte (Barab & Squire, 2004). La RD vise à améliorer les pratiques pédagogiques et est conçue pour aider les chercheurs à développer et à tester des hypothèses, des théories,, ainsi que des principes d'enseignement et d'apprentissage (Wang & Hannafin, 2005). Ce type de recherche est de nature pragmatique (Cobb et al., 2003 ; Design-Based Research Collective, 2003), implique des collaborations entre chercheurs et enseignants (Reeves et al., 2005 ; Wang & Hannafin, 2005) et comprend l'analyse de diverses sources de données.

Deux mentors en littératie, deux enseignantes de 1ere année, deux enseignants de 4e année, et une enseignante de 5e année en IF au Nouveau-Brunswick ont participé à cette étude, ainsi que les élèves de ces cinq classes. Nous avons suivi le cycle de recherche propre à la RD, soit la théorisation, la conceptualisation d'interventions ou de principes pédagogiques, leur mises en œuvre, et leur évaluation. Dans un premier temps, des observations ont eu lieu dans les salles de classe afin de formuler des hypothèses sur les principes d'enseignement et d'apprentissage liés à nos questions de recherche. Nous avons défini le contexte, le problème et la théorie. Notre contexte comprenait de centres de communication orale dans les classes de l'élémentaire de l'IF. Quant à la problématique, les enseignantes recherchaient des moyens de recueillir des traces d'apprentissage de l'oral et d'offrir de la rétroaction corrective aux élèves. En ce qui concerne la théorie, nous avons examiné les écrits de recherche pour trouver les points d'intersection entre les domaines suivants : les centres d'apprentissage, l'évaluation formative, et les principes d'acquisition de la L2. À partir de ces observations préliminaires en classe et des écrits scientifiques, nous avons commencé la conceptualisation de notre théorie pour la création de tâches orales pour des centres de littératie en L2 (Le Bouthillier et al., 2021). Cette théorie intègre plusieurs aspects de l'évaluation pour l'apprentissage, incluant un accent sur des résultats d'apprentissage précis à l'oral et des preuves d'apprentissage servant aux réinvestissements des apprentissages afin de valoriser et approfondir les apprentissages ainsi que de fournir de la rétroaction corrective. Ensuite, les chercheuses ont travaillé aux côtés des enseignants de l'IF pour conceptualiser et mettre en œuvre des pédagogies destinées à soutenir les pratiques d'évaluation formative dans les centres de littératie. Les enseignants ont testé ces tâches et ont expérimenté des principes de l'évaluation formative dans leur classe pendant une période de deux mois. Des analyses préliminaires des pratiques et des

principes d'évaluation formative ont été menées, les principes théoriques et pédagogiques ont été affinés, et les processus ont été réimplantés en classe de manière cyclique, en suivant les protocoles de la RD. Grâce à ce cycle, nous avons pu théoriser les pratiques et principes d'évaluation formative en jeu, les mettre en œuvre dans des contextes de classe et évaluer leurs mérites.

Données et analyse

Nous avons effectué 15 observations en classe d'une durée moyenne de 75 minutes chacune. Nous avons filmé les élèves participant aux centres de communication orale et les enseignants effectuant leur retour sur les apprentissages. Nous avons aussi fait des entrevues formelles et informelles avec les enseignants. Les données de triangulation comprenaient les plans de cours, les ressources de la classe et les artefacts visuels. Les séquences vidéo des classes et les entretiens enregistrés ont été transcrits et, avec d'autres sources, ont été analysés sur la base de critères spécifiques par des techniques de codage qualitatif par rapport aux trois principes ayant trait à l'évaluation formative soit l'usage (1) de résultats d'apprentissage précis, (2) de preuves d'apprentissage et (3) de réinvestissements des apprentissages en groupe classe.

Résultats

Nos questions de recherche portaient sur les trois principes liés à l'évaluation formative. Nous présenterons nos résultats en traitant de chacun des principes à tour de rôle. Dans un premier temps, nous répondrons à la question par rapport aux résultats d'apprentissage précis : « Que se produit-il quand les enseignants intègrent le principe *cibler des résultats d'apprentissage (RA) précis de communication orale* dans les centres de litteratie ? ». Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats concernant la question 2 liée aux preuves d'apprentissages : « Comment peut-on recueillir des traces des apprentissages de l'oral dans les centres de littératie ? ». Finalement, nous rapportons les résultats de notre troisième question quant aux réinvestissements des apprentissages en groupe classe : « Comment les preuves d'apprentissage recueillies lors du travail autonome dans les centres peuvent-elles être utilisées pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage ainsi que pour offrir de la rétroaction corrective ? ».

Cibler des résultats d'apprentissage précis

Avant de commencer l'étude, les enseignants effectuaient des centres de littératie dans leur classe et certains éléments de l'oral y étaient intégrés, mais aucun n'avait de centres de communication orale officiels. Le concept même du centre de communication orale était nouveau, mais tous les enseignants

exprimaient valoriser l'oral et étaient motivés à créer des tâches pour le centre de communication orale. Cédric[1], un enseignant de 4e année, a affirmé : « C'est quelque chose de nouveau pour moi. Je n'ai jamais fait de centres de l'oral auparavant ». Sa collègue Martha, aussi enseignante 4e année a ajouté lors de l'entrevue : « On a tendance à se concentrer sur la lecture guidée avec nos élèves … on voulait que les élèves fassent des activités [dans les centres de littératie], mais quand même assez silencieusement ». Le commentaire de Martha renvoie aussi à la perception que se faisaient des centres de littératie les enseignants de notre étude : ces centres étaient plutôt destinés à occuper les élèves pour permettre aux enseignants de faire de la lecture guidée, plutôt qu'à fournir des occasions pour consolider et élargir leurs apprentissages en littératie. Les notes de recherche et les transcriptions ont aussi démontré un manque d'enseignement explicite préalablement aux tâches de communication orales dans les centres. Par exemple, dans le cours de sciences humaines en 4e année, l'unité d'enseignement était intitulée *Les explorateurs*. Même si les enseignants visaient la reconnaissance et l'utilisation des outils utilisés par les explorateurs, il était évident que ces objets de l'oral et le vocabulaire y étant relié n'avaient pas été enseignés.

Élève 1 :	Oh, ok. Hum.. Le bureau est like, cupboards à gauche et à droit.
Élève 2 :	Ok.
Élève 1 :	Sur le table il y a — sur le table il y a un, uh, j'ai oublié le nom mais c'est … flashlight.
Élève 2 :	Ok.
Élève 1 :	Ok, hum, il y a, je pense un mug de café au uh, gauche de la bureau. Oh, oui. C'est sur un, uh, comment dit-on « map » ?

Les centres de littératie semblaient être perçus comme des espaces non structurés pour de nouveaux apprentissages plutôt que des espaces pour consolider les apprentissages.

Comme l'a affirmé Léanne, enseignante de 5e année, cibler des résultats d'apprentissage précis n'était pas une pratique courante : « Je n'avais peut-être pas autant de résultats d'apprentissage dans mes centres … alors, je dois comme toute repenser à mes centres et puis avoir des résultats d'apprentissages très précis ». De façon générale, les enseignants éprouvaient de la difficulté à formuler des RA à cause d'une confusion apparente entre les résultats et les cinq composantes d'organisation des centres de littératie proposées par Boushey et Moser (2015). Ces auteures d'ouvrages pédagogiques suggéraient aux enseignants d'organiser cinq centres : lecture à soi, lecture à un autre, écouter la lecture, travaux d'écriture et études de mots pour favoriser

[1] Tous les noms sont des pseudonymes.

l'apprentissage de la littératie dans la L1 et l'autonomie des élèves. Les enseignants énonçaient donc leurs RA en utilisant le nom des composantes de Boushey et Moser.

Les enseignants ont suivi un processus d'apprentissage professionnel en plusieurs étapes avant de pouvoir intégrer la formulation de RA précis dans leur pédagogie des centres de communication orale. D'abord s'est produit un éveil quant à ce qu'était un RA, qui a été suivi par une familiarisation. Les chercheurs ont présenté de nombreux exemples en employant les énoncés « Je peux » du CECR (Council of Europe, 2001). Par la suite, les enseignants se sont approprié la formulation des RA en s'exerçant pendant la cocréation des tâches pour leurs centres de communication orale avant de mettre en œuvre les centres de l'oral dans leur salle de classe. La citation suivante de Léanne, enseignante de 5e année, illustre la prise de conscience de l'importance de RA précis pour être en mesure d'intégrer l'évaluation pour l'apprentissage et rendre l'apprentissage visible à la fois pour l'enseignant et les élèves : « des résultats d'apprentissage précis pour que, nous, on puisse voir l'apprentissage et, puis, pour que les enfants puissent savoir aussi où ils s'en vont ». Deux enseignantes de 1ère année ont aussi précisé que cibler des RA leur permettrait de « pousser leurs élèves plus fort ». La réflexion elle-même par rapport à des RA précis en lien avec les besoins des élèves aidait les enseignants à reconceptualiser le rôle des centres de littératie comme des occasions d'apprentissage où les élèves avaient l'occasion d'élargir leurs connaissances de l'oral. Les « Je peux », formulés dans une langue simple et accessible, ont facilité la formulation des RA pour les enseignants et ils permettaient aux élèves de savoir clairement ce qu'étaient les apprentissages visés dans le centre de l'oral. Voici des exemples de RA formulés par les enseignants pour les tâches à l'oral :

1. Je peux utiliser le vocabulaire lié à l'alimentation pour décrire le contenu de mon assiette (1ère année) ;
2. Je peux utiliser *Dans mon assiette, il y a* … (1ère année) ;
3. Je peux expliquer les étapes suivies pour me préparer à l'aventure (4e année) ;
4. Je peux utiliser les marqueurs de relation premièrement, deuxièmement, ensuite, après, finalement (4e année).

Être en mesure de cibler des RA précis était essentiel pour être en mesure d'intégrer le deuxième principe lié à l'évaluation des apprentissages oraux des élèves : la production d'une preuve d'apprentissage.

Les preuves d'apprentissage

La preuve d'apprentissage n'était pas étrangère aux enseignants, mais elle ne servait pas à ajuster et à améliorer l'apprentissage. Dans les centres de littératie de lecture, d'écriture et d'étude de mots, les enseignants demandaient parfois une preuve d'apprentissage à leurs élèves. Toutefois, comme Marie-Louise, enseignante de la 1ère année l'a expliqué : « On mettait les feuilles [preuves d'apprentissage] dans la reliure, mais on ne les regardait jamais ». Sa collègue de 1ère année, Corinne, pendant la même entrevue, a expliqué que cela posait parfois un problème en fait d'apprentissage, d'engagement et de motivation : « j'avais quelques élèves qui ne faisaient rien. Je disais : 'Pourquoi ta page est vide ? Qu'est-ce qui s'est passé ?' [Ils répondaient] On n'aime pas ça ». De plus, les enseignants ont souligné le rôle de la preuve d'apprentissage pour valoriser l'apprentissage des élèves dans le centre de l'oral. Ainsi, avec du recul, les enseignants reconnaissaient l'importance de la preuve d'apprentissage. Marie-Louise a renchéri : « Depuis la première fois qu'on s'est rencontrées, c'est toujours dans ma tête. Comment est-ce que je peux évaluer et faire sure qu'ils participent comme il faut, parce que [avec la preuve d'apprentissage] je peux voir et je peux entendre ».

Tout comme pour apprendre à cibler des RA précis, les enseignants ont dû s'engager dans un processus d'apprentissage professionnel en plusieurs étapes pour les preuves d'apprentissage. Après l'étape de l'éveil, ils ont discuté de preuves possibles pour les tâches orales et ont pensé à utiliser des outils technologiques comme des applications disponibles sur les tablettes pour enregistrer. Lors des entrevues, les enseignants ont mentionné l'effet motivateur de l'utilisation des tablettes et de la possibilité offerte aux élèves de s'écouter parler. Pourtant, lors de la création des tâches de l'oral et de la mise en œuvre des centres de communication orale, aucun enseignant n'a opté pour une preuve d'apprentissage consistant en un enregistrement. Les preuves étaient plutôt visuelles, surtout des dessins en 1ère année représentant l'interaction entre les élèves. Par exemple, dans le centre de la pizze ria, les élèves de la 1ère année jouaient le rôle de vendeurs et de clients. Le client commandait une pizza avec ses ingrédients préférés, tandis que le vendeur représentait la commande par un dessin. En plus de mettre en pratique certaines structures de phrase et un certain vocabulaire lié à l'alimentation, les élèves utilisaient des expressions de quantité comme *beaucoup de*, *un peu de* et les nombres. Les quantités étaient aussi représentées dans les dessins. En 4e et 5e années, les élèves avaient plutôt tendance à faire des crochets sur des listes de possibilités. Par exemple, les élèves avaient une liste d'adjectifs qualificatifs pour décrire un suspect et ils faisaient des crochets à côté de chaque adjectif employé.

Élève 1 : Le teint est blonde, plein, bronzé, et un petit peu fatigué. Les cheveux sont …

Élève 2 : Non Nelly, tu ne peux pas être blonde et bronzée. Est-ce que tu veux que j'efface blonde ou bronzée ?

Comme le démontre cette citation, la preuve, reflétant clairement les RA, servait d'ancrage aux élèves et centrait leur attention sur l'amélioration de leur apprentissage. Ainsi, les élèves offraient de la rétroaction corrective à l'oral à leurs pairs, y compris en 1ère année.

Réinvestir l'apprentissage en grand groupe

L'une des mentors de littératie a affirmé que « la preuve d'apprentissage et le réinvestissement étaient deux 'ah ah moments' ». Les enseignants ont souligné à la fois l'importance de la preuve d'apprentissage et du réinvestissement ainsi que les liens essentiels entre eux. Néanmoins, dans la pratique, certains enseignants n'effectuaient pas de réinvestissement en grand groupe, même s'ils avaient établi des RA précis et recueillaient des preuves d'apprentissage. D'autres, cependant, se servaient des réinvestissements à la fin de chaque période de travail dans les centres. Les deux enseignantes de la 1ère année réinvestissaient les apprentissages, tandis que ceux de l'élémentaire supérieur le faisaient rarement. Quand les enseignants de la 4e et 5e année effectuaient un retour, ça n'était pas à proprement parler un réinvestissement, mais une description de l'activité comme « Lia et Rina, vous étiez dans le centre de l'oral. Quelle activité avez-vous choisie ? ». Néanmoins, dans le cycle préconisé par la RD, les enseignants et les chercheurs portent un regard critique et évaluatif envers leurs pratiques pendant les différents cycles d'expérimentation de la mise en œuvre des principes liés à l'évaluation formative lors des périodes de centres de communication orale. À deux moments, l'une des chercheuses s'est engagée dans une réflexion avec deux enseignants différents par rapport aux réinvestisements. La chercheuse a partagé avec Cédric, un enseignant de la 4e année, que ses élèves commentaient plusieurs erreurs communes et que ces erreurs se perpétuaient d'une période de centre à l'autre. Cédric et la chercheuse ont discuté de la façon dont les élèves et Cédric pouvaient devenir conscients de ces erreurs communes et ensuite, de la façon dont Cédric pouvait offrir de la rétroaction corrective. À la suite de la période de réflexion, lors d'une autre itération du travail dans les centres de littératie, Cédric a effectué un réinvestissement lors duquel il a fourni de la rétroaction corrective. Il a déclaré que cela lui avait permis d'évaluer les acquis de ses élèves et d'être en mesure d'ajuster son enseignement pour combler les lacunes en offrant de la rétroaction corrective et des explications. Néanmoins, il n'a pas adopté cette pratique comme partie intégrante de la période d'enseignement et d'apprentissage destinée aux

centres. Il incluait le réinvestissement de façon sporadique. La chercheuse s'est engagée dans une réflexion similaire avec une deuxième enseignante de la 4e année et à la suite de la discussion, la chercheuse a modélisé le réinvestissement dans la classe. Cependant, l'enseignante n'a pas adopté cette pratique et n'a effectué aucun réinvestissement. Les apprentissages n'étant que rarement réinvestis à la fin de la période de travail dans les centres de littératie, les enseignants de l'élémentaire supérieur perdaient l'occasion d'évaluer les apprentissages des élèves et d'offrir de la rétroaction ainsi que l'occasion d'ajuster leur enseignement, ne connaissant pas les forces et les faiblesses de leurs élèves.

Dans le cas des réinvestissements en 1ère année, les élèves s'assoyaient en cercle autour de l'enseignante. Dans un cas, chacun des élèves remettait sa preuve d'apprentissage à l'enseignante et, dans l'autre cas, l'enseignante choisissait de façon aléatoire la preuve d'un élève. En se servant de la preuve, les enseignantes invitaient les élèves à parler de leur travail. Cela permettait aux élèves de réutiliser les éléments langagiers oraux à l'étude et aux enseignantes d'offrir une rétroaction corrective à l'oral et de valider les apprentissages des élèves en les encourageant. De plus, c'était une possibilité d'élargir les apprentissages des élèves et de les préparer à une autre ronde de travail dans le centre de l'oral. Par exemple, Marie-Louise a présenté la photo du dessin d'un de ses élèves et elle a invité les élèves à le décrire. Les élèves de 1ère année avaient appris à utiliser les structures « Je vois » et « Il y a » ainsi que les couleurs et du vocabulaire lié au thème. Après avoir fourni de la rétroaction corrective, Marie-Louise a jugé que les élèves étaient capables de produire des phrases de base et qu'il était maintenant temps de commencer à élargir le répertoire syntaxique en utilisant des prépositions et des conjonctions comme *et*, *à côté de*, *derrière*, *aussi*, *parce que*, *dans* et *avec*. Elle a donc étayé la production orale des élèves et les élèves ont réussi à complexifier leurs structures de phrase. Le lendemain, lors de la période de travail dans le centre de l'oral, Marie-Louise avait ajouté un soutien langagier, une affiche avec les prépositions et les conjonctions (appelées les mots *Wow*). Elle avait aussi ajouté comme RA précis : « Je peux faire des phrases plus longues en utilisant les mots *Wow* ».

Discussion

Selon notre devis de recherche de la RD, nous avons effectué un cycle de recherche qui a débuté par la théorisation et la conceptualisation de principes pédagogiques liés à l'évaluation formative dans le contexte précis des centres d'apprentissage de communication orale. Ensuite, en ce qui concerne l'objet de cet article, nous avons examiné leurs mises en œuvre et nous avons évalué la pertinence de nos trois principes dont nous discuterons à tour de rôle :

1. cibler des résultats d'apprentissage de communication orale précis,
2. recueillir des preuves d'apprentissage et
3. proposer des réinvestissements des apprentissages en groupe classe.

Un élément qui est ressorti dans notre étude est l'interdépendance entre les trois principes. Le réinvestissement à la fin de la période de travail a joué un rôle majeur quant à l'enseignement/apprentissage en permettant aux enseignants et aux élèves de prendre en compte des apprentissages, d'y réfléchir et de les accroître. Néanmoins, les enseignants n'auraient pas pu rendre l'apprentissage visible sans les RA précis et les preuves d'apprentissage. Les élèves n'auraient pas pu ajuster leurs apprentissages et donner de la rétroaction à leurs pairs pendant l'absence de l'enseignant sans ces deux principes. Même s'il est difficile de discuter de ces trois principes séparemment, il importe de faire ressortir chacun des principes tout en gardant à l'esprit leur interdépence.

Cibler des résultats d'apprentissage de communication orale précis

Pour être en mesure de fournir une rétroaction lors des réinvestissements, les enseignants doivent partir de RA clairement définis (Black & Wiliam, 1998a, 1998b). La pédagogie des centres de littératie, comme elle est présentée dans les ressources pédagogiques (Boushey & Moser, 2015) et interprétée par les enseignants participants à notre étude, ne favorisait pas l'établissement de RA précis. Le problème était aggravé par l'absence d'information et d'exemples au sujet de centres de communication orale dans les ressources pédagogiques traitant des centres de littératie, ainsi que par la difficulté éprouvée par plusieurs enseignants à évaluer les habiletés orales (Isaacs, 2016). À partir du moment où les enseignants se sont engagés dans une réflexion avec les chercheurs concernant les RA et où ils les ont établis pour chacune des tâches proposées dans leurs centres, la perspective des enseignants par rapport à la pédagogie des centres s'est transformée. Cibler des RA précis a constitué le point de départ entre proposer des tâches répétitives et inconséquentes dans les centres de littératie (Ford & Opitz, 2002 ; Kracl, 2012) et proposer des tâches orales favorisant l'apprentissage. Ce principe était la condition sine qua non à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation dans une pédagogie des centres en IF. Afin de rendre l'apprentissage visible (Hattie, 2012), les enseignants devaient d'abord percevoir les centres comme des endroits d'apprentissage à part entière et non seulement comme des espaces destinés à occuper les élèves. Ensuite, ils devaient clarifier pour eux-mêmes les apprentissages visés.

Par ailleurs, les énoncés « Je peux » (Council of Europe, 2001) pour formuler des RA clairs et bien définis ont grandement contribué à

l'appropriation de ce principe par les enseignants. Ces énoncés ont permis aux enseignants de faire d'une pierre deux coups. Tout d'abord, ils ont pu énoncer clairement les objectifs d'apprentissage qu'ils poursuivaient dans une langue simple et accessible. Ensuite, les enseignants pouvaient communiquer adéquatement les RA aux élèves qui se servaient des mêmes « Je peux » pour les guider lors de leurs apprentissages pendant les périodes de travail autonomes. Les élèves étaient au courant des buts d'apprentissage à atteindre.

Recueillir des preuves d'apprentissage

Le fait de définir clairement les RA amenait les enseignants à réfléchir à la façon dont ils pouvaient recueillir des traces de l'apprentissage des élèves lors des périodes de travail autonome. En percevant les centres comme des espaces d'apprentissage, les enseignants participants à l'étude faisaient le pont plus facilement entre l'apprentissage et l'évaluation dans leur conception de la pédagogie des centres. Dès le début de la réfléxion par rapport à la tâche à proposer dans les centres de communication orale, les enseignants discutaient et formulaient les RA ainsi que les preuves d'apprentissage. Les preuves d'apprentissage, qui auparavant étaient laissées pour compte dans la pédagogie des centres de nos participants, sont devenues des outils importants pour rendre l'apprentissage visible à la fois pour les enseignants participants à l'étude et les élèves. La congruence entre les RA clairement définis sous la forme d'énoncé « Je peux » et la preuve que les élèves fournissaient de leurs apprentissages éclairait les élèves quant aux attentes de l'enseignant et des buts d'apprentissage lors des périodes de travail autonome en l'absence de l'enseignant. Il nous semble probable que la transformation de la conception des enseignants par rapport à la pédagogie des centres comme des espaces favorisant un apprentissage de la communication orale et non plus destinés à occuper les élèves en l'absence de l'enseignant a été perçue par les élèves. Les périodes de travail autonome dans le centre de communication orale étaient devenues intentionnelles.

Comme il a été rapporté dans les écrits de recherche (Le Bouthillier et al., 2021 ; Isaacs, 2016), les enseignants de cette étude avaient aussi de la difficulté à concevoir des moyens de recueillir des traces d'apprentissage de l'oral. Dans les écrits scientifiques, les chercheurs semblent privilégier l'emploi de la technologie pour enregistrer la production orale des élèves (Pellerin, 2018). Pour les enseignants du primaire et de l'élémentaire occupés à intervenir auprès d'un petit groupe d'élèves pendant que le reste des élèves travaillent de façon autonome, recueillir des preuves d'apprentissage par le biais de la technologie semblait intimidant et voué à l'échec. Les résultats de notre étude démontrent l'importance de tenir compte du contexte dans lequel l'enseignement et l'apprentissage se produisent. En adoptant le devis de

recherche de la RD, les enseignants et les chercheurs ont pu choisir les moyens de mettre en œuvre le principe de recueillir des preuves d'apprentissage adaptés à la réalité de la salle de classe des enseignants.

Réinvestir l'apprentissage en grand groupe

Dans les écrits scientifiques concernant l'évaluation formative, on met l'accent sur l'importance de la rétroaction pour l'amélioration des apprentissages (Black, 2009 ; Tajeddin et Kamali, 2020). Le fait que, dans la pédagogie des centres d'apprentissage, les enseignants sont occupés ailleurs et que les élèves travaillent de façon autonome, complexifie l'intégration de l'évaluation formative, d'autant plus pour des apprentissages de l'oral. Néanmoins, le principe du réinvestissement de l'apprentissage à la fin de la période de travail dans les centres de l'oral a permis aux enseignants d'offrir de la rétroaction corrective en plus de valoriser et d'encourager les élèves. Le réinvestissement a aussi offert la possibilité aux enseignants d'élargir les apprentissages des élèves et de mettre en évidence les forces et les faiblesses des élèves pour ajuster ou bonifier les tâches dans les centres. Les résultats de notre étude mettent en lumière le rôle important de la RD pour établir des liens entre la théorie et la pratique en permettant aux enseignants d'appliquer des principes de façon à ce qu'ils soient adaptés à la situation d'apprentissage (la pédagogie des centres) et au contexte d'enseignement. Cela a permis aux enseignants de l'étude de réfléchir autrement à la façon d'offrir de la rétroaction corrective aux élèves.

Néanmoins, pour les 4e et 5e années, nous avons vu les effets du sous-étayage tel que décrit par Tajeddin et Kamali (2020). En ne fournissant pas de rétroaction adéquate, les enseignants ont perdu des occasions d'ajustement et d'amélioration. Dans notre étude, les enseignants, les mentors de littératie et les chercheurs ont collaboré pour créer les tâches orales pour les centres. Pour formuler les RA et choisir une preuve d'apprentissage permettant de refléter l'atteinte des RA, les enseignants ont eu le soutien de leurs pairs, des mentors et des chercheurs. Par contre, même si des discussions ont eu lieu au sujet du réinvestissement, celui-ci est une approche réactive à l'apprentissage et non proactive comme cibler des RA précis et choisir une preuve d'apprentissage. Ainsi, le réinvestissement, ne pouvant se préparer, consistait en une réaction de la part des enseignants à la suite de la période d'apprentissage autonome dans les centres de l'oral. Plusieurs facteurs peuvent expliquer les raisons pour lesquelles les enseignantes de la 1ère année ont intégré de façon plus efficace. Puisque la 1ère année est le point d'entrée pour le programme d'IF, beaucoup d'efforts sont consacrés à l'encadrement et à l'apprentissage professionnel des enseignants de 1ère année. Il est possible que l'enseignement des habiletés orales et le réinvestissement aient été modélisés lors de séances

d'apprentissage professionnel ou qu'on ait traité de l'évaluation formative et de la rétroaction. Il est aussi possible qu'étant donné que les élèves en 1ère année étaient des débutants en langue, les enseignants étaient plus habitués de cibler la communication orale, d'évaluer les élèves de façon formative et de leur offrir une rétroaction abondante. Une autre hypothèse pourrait être l'expertise des enseignants eux-mêmes. Quoiqu'il en soit, nos résultats démontrent le rôle essentiel d'un apprentissage professionnel continu où les enseignants ont l'occasion de collaborer et d'être soutenus par leurs pairs, par des mentors et des chercheurs pendant qu'ils mettent leurs apprentissages professionnels en pratique en classe. Nos résultats correspondent aussi aux résultats de recherche quant au rôle de l'évaluation formative pour favoriser l'engagement, la motivation et l'autonomie des élèves (Faez et al., 2011a ; Oga-Baldwin et al., 2017).

Conclusion

Dans les classes d'IF à l'élémentaire, les enseignants utilisent souvent des dispositifs d'enseignement-apprentissage provenant de la pédagogie de la littératie en L1. Bien qu'il soit possible d'adopter des dispositifs de la L1 dans la L2, il demeure que les élèves en IF ont des besoins particuliers dont il faut tenir compte. Dans notre étude, les enseignants ont pu réfléchir aux besoins précis de leurs élèves et adapter/modifier leurs pratiques concernant leur pédagogie des centres en collaborant avec leurs pairs, des mentors en littératie et des chercheurs en tenant compte de trois principes liés à l'évaluation formative. Ils ont eu l'occasion de s'engager dans des cycles d'évaluation et de réflexion au sujet des effets des tâches orales cocréées avec leurs partenaires pour continuer à peaufiner et à améliorer leur pédagogie. En se penchant sur l'évaluation formative de tâches orales dans des centres de littératie, les enseignants ont réussi à améliorer la qualité des apprentissages, à motiver et à engager les élèves tout en les responsabilisant envers leurs apprentissages. Notre étude contribue au domaine de la pédagogie en immersion, car elle démontre que de jeunes apprenants de L2 sont capables de consolider leurs habiletés en production orale à l'oral de façon autonome, c'est-à-dire en l'absence de l'enseignant, si les enseignants intègrent l'évaluation formative de façon proactive (RA et preuve) et réactive (réinvestissement). Dans le devis de recherche adopté, on souligne l'importance d'effectuer des cycles de design dans des contextes variés afin de tester les principes avancés. Les résultats de notre étude se limitent au contexte d'enseignement et d'apprentissage des cinq enseignants ayant participé à la recherche. Des cycles de design dans d'autres contextes de la L2 avec d'autres enseignants et élèves seront nécessaires pour pouvoir tester la pertinence des trois principes liés à l'évaluation examinés ici et leurs limites. Dans nos recherches futures, nous comptons explorer la

pédagogie des centres pour des élèves de l'intermédiaire (6 à 8e année au Nouveau-Brunswick).

Références

Alderson, J.C., Brunfaut, T., & Harding, L. (2017). Bridging assessment and learning : A view from second and foreign language assessment. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, *24*(3), 379–387. https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1331201

Arnott, S. (2013). *Canadian empirical research on the CEFR : Laying the groundwork for future research*. Association of Second Language Teachers.

Bachman, L. (2004). *Statistical analysis for language assessment*. Cambridge University Press.

Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research : Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, *13*(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1

Black, P. (2006). Assessment for learning : Where is it now ? Where is it going ? Dans C. Rust (Éd.), *Improving student learning through assessment* (pp. 9–20). Oxford Center for Staff & Learning Developement. http://www.brookes.ac.uk/services/ocsld/books/improving_student_learning/assessment.html

Black, P. (2009). Formative assessment issues across the curriculum : The theory and the practice. *TESOL Quartely*, *43*(3), 519–524. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00248.x

Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box : Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan.

Boushey, G., & Moser, J. (2015). *Les 5 au quotidien. Favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire* (2e éd.). Chenelière Éducation.

Chappuis, S., & Stiggins, R. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, *60*(1), 40–43.

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, *32*(1), 9–13.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for language learning, teaching, assessment*. Modern Languages Division. Cambridge University Press. https://rm.coe.int/1680459f97

The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research : An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, *32*(1), 3–5. https://doi.org/10.3102/0013189X032001005

Diller, D. (2005). *Practice with purpose. Literacy work stations for grade 3*. Stenhouse.

Diller, D. (2010). *Les centres de littératie*. Chenelière Éducation.

Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *36*, 37–56. https://journals.openedition.org/dse/1347

Faez, F., Maihanovich, S., Taylor, S.K., Smith, M., & Crowley, K. (2011a). The power of "Can Do" statements : Teachers' perceptions of CEFR-informed instruction in French as second language classrooms in Ontario. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadien de linguistique appliquée*, *14*(2), 1–19. https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19855

Faez, F., Taylor, S.K., Majhanovich, S., Brown, P., & Smith, M. (2011b). Teachers' reactions to CEFR's task-based approach for FSL classrooms. *Synergies Europe*, *6*, 109–120.

Ford, M., & Opitz, M. (2002). Using centers to engage children during guided reading time : Intensifying learning experiences away from the teacher. *The Reading Teacher*, *55*(8), 710–717. https://www.jstor.org/stable/20205126

Fountas, I., & Pinnell, G.S. (2007). *Guided reading : Responsive teaching across the grades* (2e éd). Heinemann. https://www.heinemann.com/products/e08684.aspx

Goh, C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking : A holistic approach*. Cambridge University Press.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : Maximizing impact on learning*. Routledge.

Isaacs, T. (2016). Assessing speaking. Dans D. Tsagari, & J. Banerjee (Éds.), *Handbook of second language assessment* (pp. 131–146). DeGruyter. https://doi.org/10.1515/9781614513827-011

Kern, R. (2003). Literacy as a new organizing principle for foreign language education. Dans P.C. Patrikis (Éd.), *Reading between the lines ? : Perspectives on foreign language literacy* (pp. 40–59). Yale University Press.

Ketabi, S., & Ketabi, S. (2014). Classroom and formative assessment in second/foreign language teaching and learning. *Theory and Practice in Language Studies*, *4*(2), 435–440. https://doi.org/10.4304/tpls.4.2.435-440

Kracl, C. (2012). Using literacy stations to manage small group instruction. *International Journal of Humanities and Social Science*, *2*(18), 200–209.

Le Bouthillier, J., Bourgoin, R., & Dicks, J. (2021). L'acquisition de la langue orale par l'entremise de tâches de centres d'apprentissage de littératie dans des classes d'immersion française. *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, *78*(2), 91–105. https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0116

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake : Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, *19*(1), 37–66.

Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA : A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, *32*(2), 265–302. https://doi.org/10.1017/S0272263109990520

Narey, M.J., & Kerry-Moran, K.J. (2021). *Sense-making : Problematizing constructs of literacy for 21st century education*. Springer.

Oga-Baldwin, W.L.Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R.M. (2017). Motivating young language learners : A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign classes. *Comtemporary Educational Psychology*, *49*, 140–150. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010

Pellerin, M. (2018). Affordances of new mobile technologies : Promoting learner agency, autonomy, and self-regulated learning. *Journal of Interactive Learning Research*, *29*(3), 343–358.

Piccardo, E. (2013). (Re)conceptualiser l'enseignement d'une langue seconde à l'aide d'outils d'évaluations : comment les enseignants perçoivent le CECR. *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, *69*(4), 386–414. https://doi.org/10.3138/cmlr.1737.386

Reeves, T., Herrington, J., & Oliver, R. (2005). Design research : A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, *16*(2), 97–116. https://doi.org/10.1007/BF02961476

Reutzel, R.D., & Clark, S. (2011). Organizing literacy classrooms for effective instruction. *The Reading Teacher*, *65*(2), 96–109. https://doi.org/10.1002/TRTR.01013

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Dans R.W. Tyler, R.M. Gagne, & M. Scriven (Éds.). *Perspectives of curriculum evaluation* (vol. 1, pp. 39–83). Rand McNally.

Southall, M. (2007). *Differentiated literacy centers*. Scholastic.

Soucy, E. (2016). Quelle place pour l'oral dans les centres de littératie ? *Language and Literacy*, *18*(2), 1–16. https://doi.org/10.20360/G2SC72

Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1er cycle du primaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/12984/

Tajeddin, Z., & Kamali, J. (2020). Typology of scaffolding in teacher discourse : Large data-based evidence from second language classrooms. *International Journal of Applied Linguistics*, *30*(2), 329–343.

Tedick, D., & Wesely, P. (2015). A review of research on content-based foreign/second language education in US K–12 contexts. *Language, Culture and Curriculum*, *28*(1), 25–40. https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000923

Wang, F., & Hannafin, M. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, *53*, 5–23. https://doi.org/10.1007/BF02504682

https://dspace.org/

Communication orale et évaluation formative pour l’ apprentissage dans les centres de littératie en immersion française

Le Bouthillier, Josée; Bourgoin, Renée

2022-12-22
University of Ottawa
https://unbscholar.lib.unb.ca/handle/1882/38037

Downloaded from a DSpace repository. https://dspace.org/