

**ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**PAR
PASCAL FLEURY**

**ACCROÎTRE L'ENGAGEMENT SCOLAIRE dans l'apprentissage de l'anglais
chez les jeunes EN ADAPTATION SCOLAIRE par l'entremise de STRATÉGIES
PEDAGOGIQUES ET INTERPERSONNELLES**

Février 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

Where there's a will
there's a way.

Remerciements

Écrire ces lignes veut dire que l'objectif visé est bientôt à ma portée. Je jubile à l'idée de déposer cet essai et de terminer cette maîtrise qui aura engendré tant de péripéties dans ma vie.

Je dois, en premier lieu, remercier Madame Rollande Deslandes qui a été présente à mes côtés pour m'épauler et me guider. Les rétroactions de la professeure Rollande toujours positives et constructives m'ont orienté dans la bonne direction pour rendre à terme ce projet.

Évidemment, Annabel, ma conjointe, m'a encouragé à reprendre les études. Annabel a réussi à me soutenir lorsque les choses s'éternisaient et que je me trouvais dépourvu de moyens. Merci pour le temps, la patience, avec ces soirées interminables devant l'ordinateur et quand j'étais absent des activités de la famille. J'ai apprécié tes encouragements. Louvia, Noah et Charlize, vous m'avez donné une joie de vivre dans les moments difficiles et surtout bien diverti. Sans oublier le soutien inconditionnel de papa et maman.

Des mercis également à tous les professeurs qui m'ont enseigné et à mes collègues de classe avec qui j'ai effectué des travaux d'équipe. Il y a aussi mes collègues à l'école Poly-Jeunesse qui m'ont épaulé et encouragé durant le processus. En dernier lieu, je tiens à remercier les élèves de mes cours pour la participation active à mon essai.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

CSSMI	Commission scolaire de la seigneurie de Mille-îles
CPJ	Conseil permanent de la jeunesse
EHDA	Élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissages
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OQLF	Office québécois de la langue française
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
TIC	Technologies de l'information et de la communication
SAÉ	Situation d'apprentissage et évaluation

RÉSUMÉ

L'engagement scolaire chez les jeunes est au cœur des discussions au Québec. De plus, cette réflexion est poussée plus loin quand on regarde le nombre de décrocheurs surtout provenant de l'adaptation scolaire. Toutes les matières y sont assujetties notamment l'anglais. Il est alors intéressant de vérifier si les stratégies d'enseignement employées peuvent jouer un rôle auprès de cette clientèle.

Cette recherche-action a été réalisée dans le cadre du stage 2 de la maîtrise en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le présent essai vise à porter un regard critique sur des interventions réalisées pendant notre stage en enseignement. L'objectif central des interventions consistait à promouvoir l'engagement scolaire par des stratégies pédagogiques explicites et réciproques en plus de moyens interpersonnels favorables et positifs auprès d'élèves en adaptation scolaire pour l'apprentissage de l'anglais.

Les résultats montrent que l'engouement pour l'apprentissage de l'anglais des élèves est favorisé avec l'emploi de stratégies pédagogiques qui ont été validées par plusieurs recherches antérieures du milieu scolaire. L'enseignement explicite autant que l'enseignement réciproque visent l'engouement scolaire pour l'anglais. De plus, les stratégies interpersonnelles qui encouragent les efforts, les réussites et la progression accroissent de manière probante l'engagement des élèves en adaptation scolaire.

La mise en place de ces stratégies pédagogiques semble augmenter l'engagement scolaire au même titre que les compétences PFEQ formulées par le ministère de l'Éducation (2001). Les stratégies employées vont de pair avec la progression des apprentissages, tel que présenté par le MEQ (2001) dans *Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	4
1 SITUATION DU PROBLÈME.....	5
1.1 Pertinence	5
1.2 Apprentissage de l'anglais langue seconde	7
1.3 Décrochage scolaire	8
1.4 Élèves de l'adaptation scolaire (EHDA)	9
1.5 Engagement scolaire et relation maître-élève	10
1.6 Objectifs du programme d'interventions et objectifs de l'essai	11
CHAPITRE II.....	14
2 CADRE DE RÉFÉRENCE	15
2.1 Engagement et ses diverses composantes	15
2.2 Stratégies pédagogiques inclusives.....	16
2.2.1 Enseignement explicite et réciproque comme stratégies pédagogiques.....	18
2.2.2 Stratégie pédagogique pour apprendre par la lecture.....	20
2.3 Stratégie interpersonnelle : relation maître-élève	21
2.3.1 Volet enseignant dans la relation maître élève.....	223
2.3.2 Soutien comme stratégie interpersonnelle dans la relation maître-élève	23
2.4 Théorie de l'attachement	24
2.5 Objectif de stage	26
CHAPITRE III	28
3 MÉTHODOLOGIE	29
3.1 Type de Recherche.....	29
3.2 Contexte de l'intervention	29
3.3 Élèves participants	30
3.4 Déroulement des interventions	30
3.5 Choix des activités et des stratégies retenues	31
3.6 Collecte de données.....	32
CHAPITRE IV	35
4 RÉSULTATS et DISCUSSION	35
4.1 Stratégies pédagogiques	35
4.1.1 Enseignement explicite	35
4.1.2 Enseignement réciproque	38
4.1.3 Stratégies interpersonnelles favorables et positives	39

4.2	Interprétation des résultats	45
4.3	Limites de l'intervention	46
5	CONCLUSION	47
	RÉFÉRENCES	52
	APPENDICE 1-PLANIFICATION DES TÂCHES ÉTUDIANTES	57
	APPENDICE 2. RÉPONSES AUX QUESTIONS PAR RAPPORT AUX STRATÉGIES	60
	APPENDICE 3	63
	APPENDICE 4- TABLEAU SUR LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES ET INTERPERSONNELLES DANS LE STAGE D'ENSEIGNEMENT	64

INTRODUCTION

Parler anglais au Québec est un sujet d'actualité. Les lois en éducation ont changé durant les dernières années afin d'améliorer les réussites éducatives des jeunes. Enseignant depuis près de 13 ans en anglais majoritairement en classe d'adaptation scolaire et ayant personnellement beaucoup voyagé, je vois l'importance de bien le parler ainsi que de l'apprendre. Je peux attester que ma motivation pour apprendre l'anglais à un jeune âge était faible. Mais je me suis vite repris plus tard dans mes études pour finalement devenir bilingue. Avec mon expérience d'enseignant, je me suis rendu compte que les élèves en adaptation scolaire avaient souvent besoin d'éléments stimulants pour augmenter leur engagement scolaire. Compte tenu de différents facteurs externes à l'école, l'engagement scolaire représente un énorme défi pour plusieurs apprenants. Sachant que l'enseignant d'anglais n'est qu'un spécialiste, c'est-à-dire qu'il a une présence limitée à une ou deux fois par semaine avec ces jeunes apprenants, mon objectif dans cet essai est d'approfondir le lien et l'impact que la relation maître-élève peut avoir sur l'engagement de l'élève en anglais inscrit en adaptation scolaire. Lorsqu'on parle de lien, la définition est large, mais en tant qu'enseignant masculin dans un milieu habituellement féminin, je crois que la portée de la relation avec les apprenants peut avoir un impact fondamental sur les apprentissages des jeunes en anglais.

Certes, la loi 101 stipule que la volonté « des québécois d'assurer la qualité et le rayonnement de la langue française » (OQLF, 2012, p. 1). Cette loi est donc résolue à faire du français la langue de l'État soit la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires. Dans cet article de loi, il est aussi question de poursuivre l'objectif d'ouverture et de justice pour les institutions

et communautés au Québec s'exprimant en anglais et pour les communautés ethniques (OQLF, 2012). Ceci dit, nous sommes confrontés à une diversité culturelle grandissante résultant de la présence de plusieurs communautés ethniques venant d'horizons variés et parlant différentes langues.

De ce fait, la réalité nous oblige dans le régime éducatif du Québec à instruire les élèves en anglais langue seconde dès la première année. Basé sur les visées du *Programme de formation des enseignants du Québec* (PFEQ, 2001) en anglais, le but principal est de donner les outils nécessaires aux apprenants pour avoir des échanges constructifs dans des situations données sans qu'ils ne soient nécessairement bilingues (PFEQ, 2001). En adaptation scolaire, la règle demeure la même pour l'apprentissage de l'anglais car, outre son statut utilitaire, l'apprentissage d'une autre langue aide au développement global de l'enfant. Toutefois, une ombre se dresse au tableau face à cette clientèle à cause du taux de décrochage scolaire de 16,2% (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2016) (MELS). Cela freine l'engagement scolaire chez les élèves à risque. D'ailleurs en 2010-2011, on a observé un taux de décrochage scolaire de 20,1% chez les garçons contrairement à 12,6% chez les filles et, ceci est grandement lié au rendement dans une matière telle que l'anglais (Pica, Plante & Trouaré, 2014).

À travers mon expérience d'enseignant, j'ai eu la chance d'observer plusieurs élèves inscrits en adaptation scolaire avec des troubles d'apprentissage, de concentration, de comportement et d'attention. D'ailleurs, souvent ces élèves montrent des signes de désengagement par rapport à l'école et, fréquemment, ils sont plus désorganisés. En tant qu'enseignant, j'estime que le lien maître-élève est primordial pour pouvoir interagir avec eux et avoir une influence positive sur leur comportement et leur réussite scolaire. Mes

expériences personnelles en enseignement me portent à croire qu'il est essentiel pour l'élève d'avoir un lien maître-élève positif pour que se développe chez l'élèves le goût de s'investir dans son éducation. En effet, ce lien fait l'objet de beaucoup de recherches. Par exemple, Rousseau, Deslandes et Fournier (2009) ont noté que la relation de confiance basée sur des stratégies pédagogiques et interpersonnelles au quotidien aide les élèves à avoir un lien significatif avec l'enseignant et du même coup accroît les chances de succès scolaire. En effet la façon dont l'enseignant entre en relation avec l'élève ainsi que le soutien qu'il lui procure, vont influencer sur son parcours scolaire et son goût de réussite (CSSMI référentiel, 2014).

Les interventions mises de l'avant durant le stage visent donc à accroître l'engagement scolaire, un concept qui mobilise depuis plusieurs années l'attention des chercheurs car il influe sur les résultats chez l'élève tels que le rendement, le retard scolaire, le décrochage et, plus proche de nous, le désengagement affectif envers l'école (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009).

CHAPITRE I

1. SITUATION DU PROBLÈME

1.1 Pertinence

Avec la mondialisation qui mène vers la présence de divers groupes ethniques dans notre société, dans notre entourage autant en ville qu'en région, il est évident que connaître une langue seconde est nécessaire. Le Canada étant un pays bilingue avec le français et l'anglais, il va de soi que la langue seconde soit l'anglais au Québec. Quoique cette province soit la seule représentante francophone en Amérique du Nord et que des gens s'élèvent pour protéger la langue française, la maîtrise de l'anglais est un outil important pour réussir dans la vie de tous les jours (Sow, 2014).

Les classes d'adaptation scolaire se composent des élèves à risque et d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Depuis quelques années, le nombre d'élèves dans ce programme tend à augmenter de beaucoup surtout à cause d'un meilleur dépistage. En effet, une hausse de 7% entre 2008-2009 et l'année précédente et 37% par rapport à 2001-2002 a été observée à cause de ces élèves qui peuvent avoir des difficultés (Pica et al., 2014). Malgré une augmentation fulgurante de 59% de la clientèle EHDA au secondaire, il faut mettre en place un enseignement en aval avec le PFEQ, tout en étant attentif aux besoins spécifiques des élèves afin de favoriser leurs apprentissages. Il est alors important que l'anglais, une des langues officielles du pays, y soit enseignée tout comme le français. Cependant, cette évidence n'assure pas les résultats en classe car souvent les élèves en adaptation scolaire tendent, pour des causes économiques, démographiques, familiales et physiologiques, à avoir un faible rendement scolaire (Archambault et al., 2009). Une des raisons qui expliquent ces résultats est le faible engagement scolaire des élèves plus particulièrement en anglais (Bialystok, 2009).

En parallèle, Côté (2013) stipule que la relation maître-élève est importante pour la réussite scolaire des élèves, mais que la qualité de la relation tend à diminuer chez les jeunes défavorisés et en trouble de comportement. D'ailleurs, depuis 2002, le Conseil permanent de la jeunesse (CPJ) recommande aux écoles de se centrer sur le rapport humain avec les jeunes (Conseil Supérieur de l'éducation, 1998). Espinosa (2003), de son côté, évoque que la relation pédagogique des élèves avec l'école est à l'origine du sentiment de réussite ou d'échec ainsi que de la perception de l'école et d'eux-mêmes. Dans ce même ordre d'idées, le soutien affectif dans la relation maître-élève apparaît avoir des effets bénéfiques sur les élèves sur les plans de la réussite, de la persévérance, du comportement à l'école et à l'extérieur ainsi que sur des facteurs tels que la dépression, la délinquance et l'anxiété (Virat, 2014).

Il est d'ailleurs important de noter que la connaissance unilingue du français a tendance à donner un revenu inférieur comparé aux personnes ayant une connaissance élevée dans les deux langues (Sow, 2014). Dans le même blogue, Sow (2014) montre aussi que la méconnaissance de l'anglais chez les immigrants représente une barrière à l'intégration et à l'emploi pour ceux-ci. Cette constatation a d'ailleurs incité Emploi Québec à investir 2.2 millions de dollars pour offrir des cours d'anglais aux chômeurs afin de les aider à augmenter leur chance d'accéder au marché de l'emploi qui est constamment confronté à la mondialisation (Sow 2014). Ces arguments ont beaucoup de poids face à des jeunes qui rechignent devant l'apprentissage de l'anglais en arguant qu'ils sont au Québec et qu'ici, on parle français.

1.2 Apprentissage de l'anglais langue seconde

Les stratégies mises en place dans le cadre du stage se situent dans le sens des textes officiels du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010). L'élève apprendra à l'aide de diverses stratégies pédagogiques qui lui permettront de progresser dans ses apprentissages (MELS, 2010). Nous omettrons les situations d'apprentissage de la grammaire pour plutôt nous concentrer sur les apprenants en situation d'échanges collectives avec leurs collègues de classe, car le PFEQ accorde une grande importance à la compétence no. 1 : interagir oralement. Plusieurs stratégies pédagogiques, notamment la méthode explicite et réciproque, seront utilisées pour favoriser les compétences visées tout en s'adaptant à la clientèle en place afin de répondre à leurs besoins particuliers, tel que dicté dans les plans d'intervention. De plus, selon Wang (2013), les enseignants se doivent de fournir un environnement scolaire motivant afin de garder un engagement élevé chez les élèves.

Il semble que le MELS (2010) ait modifié sa façon de voir l'apprentissage de l'anglais à un plus jeune âge. En effet, des recherches sur le sujet montrent que les enfants sont des éponges et que l'apprentissage durant la jeune enfance est bénéfique pour le cerveau ainsi que sur le développement linguistique, cognitif et social de l'enfant (Bialystok, 2009). Hilton (2009) définit bien la méthode à employer : « Un travail explicite répétitif est absolument nécessaire à la mise en mémoire de l'automatisation de certains éléments du réseau naissant en [langue seconde] » (p.3) Ce qui peut se résumer à dire que le savoir est plus que ce qui est transmis par l'enseignant, mais davantage un construit de l'apprenant au gré de nombreuses expériences significatives (Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2014).

1.3 Décrochage scolaire

D'après un document du MELS (2015), le décrochage scolaire est en diminution au Québec. Malgré ce constat, la situation continue d'être une préoccupation pour le gouvernement. Le taux de décrochage est mesuré comme étant la proportion de jeunes qui n'obtiendront pas de diplôme d'études secondaires. Les chiffres du MELS (2015) indiquent que 18.8% des garçons et 11.9 % des filles ne fréquentent pas l'école et n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires en 2013. Un bilan semblable avait d'ailleurs incité le gouvernement à trouver des solutions afin de parer à la situation en créant le programme "*L'école j'y tiens*" pour augmenter la persévérance et la réussite scolaire (MEQ, 2009). Ce programme focalise sur des moyens pour accroître le taux de diplomation chez les jeunes dont l'avenir est directement lié à leur formation.

Les répercussions du décrochage scolaire sur les individus et la société sont nombreuses (Pica et al., 2014). Nous pouvons parler de conséquences individuelles et sociétales. L'absence de la première diplomation peut mener à : l'itinérance, la toxicomanie, la prostitution, les problèmes psychosociaux, la délinquance et la criminalité. Également, le faible niveau de diplomation crée des soucis additionnels au plan du marché du travail (Marcotte, Lachance & Lévesque, 2011). Le processus qui mène au décrochage scolaire est l'aboutissement de plusieurs facteurs qui s'additionnent et interagissent ensemble (Rumberger, 1995). Dans un tel contexte, Pica et al. (2014) affirment que l'adoption de conditions favorables en milieu scolaire pour l'apprentissage des élèves est nécessaire pour accroître la persévérance scolaire. En nous appuyant sur ces éléments de la recherche, nous allons nous servir de ceux qui relèvent de l'enseignant, soit les stratégies pédagogiques et interpersonnelles.

1.4 Élèves de l'adaptation scolaire (EHDA)

Lorsque le MELS (2015) discute du décrochage scolaire, les dimensions affectives, cognitives et comportementales s'avèrent être les trois moteurs en arrière-plan de ce phénomène. De plus, le phénomène de l'engagement scolaire et de la motivation sont fortement liés à la réussite, l'envers du décrochage scolaire (Côté, 2012).

Il semble que les jeunes en difficulté aient un plus grand besoin de maintenir un rapport affectif avec l'enseignant que les élèves qui réussissent bien (MELS, 2015). Ladd et Troop-Gordon (2003) stipulent que les élèves en difficulté qui ont une relation plutôt négative avec des enseignants et des pairs manifestent une faible participation en classe, une faible réussite scolaire et un risque de décrochage scolaire élevé. Alors qui sont ces élèves en adaptation scolaire? Comme mentionné plus haut, ils sont des élèves à risque, des jeunes ayant un handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MELS, 2015).

En fait, pour répondre à leurs besoins, le modèle d'inclusion scolaire a été choisi dans les institutions publiques au Québec (Bélanger, 2005). Les paramètres incluent l'adaptation et la diversification de l'enseignement, la collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents, l'ajout de ressources humaines (éducatrice, psycho-éducateur), le plan d'intervention, une formation reçue par le personnel enseignant ainsi qu'un programme de soutien avec un suivi, qui sont tous mis en œuvre pour pallier aux besoins particuliers de la clientèle (MELS, 2015).

Il semble que les élèves EHDAA, plus précisément ceux en trouble de comportement, tendent à exprimer leurs difficultés vécues en intériorisant (angoisse ou isolement) ou en extériorisant (agressivité, etc.) leurs émotions (Chouinard, Plouffe & Roy, 2004). Il est donc nécessaire de leur fournir un appui assidu pour les aider à parer à leur situation particulière (Lacroix & Potvin, 2009). D'ailleurs un référentiel a été rédigé à cet effet (MELS, 2014) dans lequel on cite le respect et le dépassement de soi comme valeurs associées à la relation enseignant-élève qui influe sur l'engagement scolaire.

1.5 Engagement scolaire et relation maître-élève

De plus en plus de recherches focalisent sur les facteurs de la classe qui influent sur l'engagement scolaire. Un de ces facteurs est le lien de l'élève avec les enseignants, voire la relation maître-élève. En effet, Fortin, Plante et Bradley (2011), dans leur recension d'écrits, indiquent que plusieurs études ont montré qu'une relation positive avec les élèves en difficulté scolaire produit un impact positif sur l'engagement. Les mêmes auteurs mentionnent cinq facteurs importants qui agissent sur l'engagement scolaire. Les quatre premiers sont: 1) l'attitude envers l'école, 2) la motivation, 3) la réussite scolaire, et 4) la persévérance dans les études (CSSMI Référentiel, 2014).

Pour ce qui est du dernier facteur mentionné dans le référentiel du CSSMI (2014), soit l'engagement scolaire, il sera le point d'ancrage de notre stage car il joue un rôle prépondérant sur la persévérance et la réussite scolaires. Il semble incontestable qu'il influe entre autres, par une relation maître-élève positive (Bernstein-Yamashiro, 2004). En effet, l'enseignant joue un rôle primordial aux plans de l'adaptation scolaire et social de l'élève

et ce, de façon plus importante chez les élèves à risque que chez les élèves qui réussissent bien (Pica et al., 2014). De plus, une relation positive avec les enseignants tend à influencer le bien-être psychologique et émotionnel des élèves, de façon plus importante chez les élèves à risque et en adaptation scolaire. Selon Fortin et al., (2011) les pratiques les plus associées à une relation positive entre l'enseignant et les élèves sont : le soutien à l'autonomie, la chaleur dégagée dans les échanges, le côté humain, les encouragements, l'engagement, le respect et l'équité, les attentes élevées, la communication et les comportements non verbaux ouverts ainsi que la proximité. Doré-Côté (2007) abonde dans le même sens en insistant sur la bienveillance et le soutien.

Enfin, on peut noter qu'un des types d'enseignement qui a fait ses preuves avec ces élèves en difficulté et qui se marie bien avec les attitudes et pratiques qui favorisent positivement la relation enseignant-élève est la méthode d'enseignement explicite que nous présenterons sous l'égide du cadre de référence (Alphonse & Leblanc, 2011).

1.6 Objectifs du programme d'interventions et objectifs de l'essai

Plusieurs constats peuvent être faits par rapport à ce qui est connu des élèves en difficulté. Ainsi la recension des écrits nous a aidé à cibler le but de notre programme d'interventions qui consiste à accroître l'engagement des élèves provenant de l'adaptation scolaire vis-à-vis l'anglais.

Il est primordial d'utiliser des méthodes d'enseignement qui rejoignent les besoins de cette clientèle ayant des troubles d'apprentissage ou de comportement. D'ailleurs, Wang (2013) propose que l'engagement scolaire chez les élèves puisse être intensifié si

l'environnement scolaire est favorable, marqué par des relations interpersonnelles positives avec les enseignants ainsi qu'avec les pairs. Wang (2013) affirme aussi que l'environnement doit être modifié s'il est un obstacle au bien-être des apprenants. C'est pour cela que l'enseignement explicite qui consiste à diriger la démarche d'apprentissage et ce, généralement en trois étapes : modelage, pratique dirigée et pratique autonome. Nous allons aussi jumeler ceci à une autre forme d'enseignement qui a fait ses preuves. Il s'agit du travail en dyade avec une démarche structurée et développée de manière explicite. Cette dernière stratégie d'enseignement est qualifiée de réciproque (Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010). D'ailleurs, Alphonse et Fortin (2012) ont retenu ces deux types de méthode d'enseignement pour optimiser l'apprentissage,

Un des points de mire sera le soutien de l'ordre des stratégies interpersonnelles (Doré-Coté 2007), c'est-à-dire la relation positive entre élève et enseignant en y intégrant le plaisir, l'intérêt et la connexité. En d'autres mots, l'enseignant se doit de cerner des sujets susceptibles d'intéresser les élèves tout en s'intéressant à eux comme individus. Il faut aussi que l'élève se sente soutenu à travers ses démarches d'apprentissage (Fortin et al, 2011). D'autre part, le soutien pédagogique est nécessaire pour motiver les élèves et ce, par l'entremise de stratégies pédagogiques variées ainsi que du matériel didactique significatif accompagnés d'une bonne dose d'efforts des élèves. Ici, l'élève doit comprendre les bénéfices associés à la situation d'apprentissage en se sentant lié à la tâche, tout en y voyant une forme de défi à travers l'exécution des tâches reliées à l'apprentissage ciblé (Fortin et al. 2011).

Dans le cadre de ce projet, nos interventions sont liées à la problématique soulevée précédemment. L'objectif central consiste donc à : accroître l'engagement scolaire dans

l'apprentissage de l'anglais chez les jeunes en adaptation scolaire et développer chez eux l'intérêt pour l'apprentissage de l'anglais. De là émergent deux objectifs spécifiques :

- 1) promouvoir l'engagement scolaire par l'entremise de stratégies pédagogiques;
- 2) promouvoir l'engagement scolaire par l'entremise de stratégies interpersonnelles.

Pour ce qui est de l'essai, il s'agit de décrire les interventions réalisées et d'analyser les résultats afin d'en dégager quelques pistes d'action et de réflexion quant à notre propre pratique professionnelle. Loin de nous l'intention d'en évaluer les effets car une telle entreprise dépasserait de beaucoup les exigences de l'essai.

En bref, nous allons explorer les effets de déterminants tels que les stratégies pédagogiques et interpersonnelles sur la variante de l'engagement scolaire dans une classe d'anglais. Malgré l'absence de recherche dans le domaine de l'anglais adaptation scolaire, il est possible de penser qu'un faible engagement scolaire puisse être relié à un faible apprentissage de l'anglais et que des stratégies pédagogiques efficaces et un lien maître-élève positif puissent favoriser l'engagement scolaire de l'apprenant.

CHAPITRE II

2 CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans un premier temps, nous discuterons des concepts qui sont au cœur de notre programme d'intervention. Pour nous aider à conceptualiser les variables qui peuvent jouer un rôle sur la réussite des élèves, nous élaborerons sur les théories et méthodes qui nous aident à expliquer et comprendre leur influence sur l'engagement des élèves en classe.

2.1 Engagement et ses diverses composantes

En tout premier lieu, nous retenons la définition de l'engagement telle que proposée par Séverine Parent, doctorante à la Faculté de l'éducation de l'Université de Laval: « La motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action (Parent, 2014, p.14). Guillemette (2006) distingue l'engagement sous la forme d'état ou identité et de comportement ou action. Le Conseil supérieur de l'éducation (2008) résume bien les deux définitions en stipulant que l'élève est responsable de la réussite de ses études grâce à son investissement personnel soit la motivation ainsi qu'à ses efforts, soit des actions consacrés au travail scolaire. De son côté, Finn (1989: cité dans Gobeil-Bourdeau, 2012) définit l'engagement comme un sentiment d'appartenance à l'école et comme la participation aux activités scolaires et parascolaires. Chouinard, Plouffe et Roy (2004) déclarent que l'engagement et la persévérance s'expliquent par les attentes de succès et la valeur accordée à la réussite et aux matières scolaires. Ils mentionnent aussi qu'un élève qui voit le reflet de l'effort qu'il investit va s'engager davantage dans le processus d'apprentissage qu'un élève qui ne voit pas d'issue possible. Toutes ces définitions nous permettent d'expliquer les trois composantes du concept de l'engagement.

D'après Fredricks et al. (2004), la dimension initiale du concept d'engagement scolaire se rapporte au comportement scolaire de l'élève en lien avec le respect des règles, l'engagement dans les activités parascolaires, la conduite en classe, la participation active dans les activités d'apprentissage et d'enseignement ainsi que le temps passé à la tâche. Plusieurs recherches au cours des dernières décennies ont montré le côté comportemental de l'engagement et ses effets sur le décrochage scolaire (Fortin et al. 2011; Pica et al. 2014)

L'engagement affectif peut se définir comme une interprétation des intérêts et valeurs de l'apprenant surtout observables lors de l'engagement dans la vie de l'élève. L'école est alors un endroit où l'élève a envie de passer du temps et s'investir. L'engagement cognitif peut, de son côté, être défini comme les agissements à l'égard du savoir ainsi que l'utilisation de stratégies cognitives, métacognitives et le goût de l'effort. Malheureusement, ces deux dimensions sont difficilement quantifiables et observables pour les enseignants (Pica et al., 2014)

Une illustration concrète de ces deux types d'engagement ressemblerait à ce qui suit : un apprenant en anglais provenant de l'adaptation scolaire disposé à suivre des démarches de réussite. Cet apprenant fait des efforts dans la classe et dans l'environnement proposé par l'enseignant.

2.2 Stratégies pédagogiques inclusives

En premier lieu, il est difficile de circonscrire chacune des expressions qui peuvent sembler varier, mais celles-ci font référence au même concept. Sachant qu'elles doivent

s'adapter à plusieurs facteurs, les définitions peuvent varier, mais elles réfèrent toutes à une stratégie pédagogique, un contexte éducatif particulier. Ce type de pratiques est apparu dans les années 1990, inspiré du modèle d'intégration scolaire des années 1970. L'inclusion scolaire, la voie d'éducation privilégiée au Québec depuis 1999, vise à développer un sentiment d'acceptation et d'appartenance des élèves à besoins particuliers (EHDAA). Ceux-ci sont intégrés dans les programmes ordinaires, tout en ayant des services de soutien pour favoriser leur apprentissage avec des jeunes de leur âge et ce, à même leur quartier de résidence. Vienneau (2006) spécifie que les enseignements doivent être adaptés à l'apprenant pour qu'il ait une participation optimale dans la classe et dans ses activités. De ce fait, les activités pédagogiques doivent soutenir un environnement de réussite. Rousseau (2005) appuie ces propos en stipulant que ces facteurs rassemblent plutôt que distinguent les élèves

Lacroix et Potvin (2009) postulent que l'adaptation de l'enseignement demande un gros travail de l'équipe-école pour mobiliser leurs visions et les services à l'apprentissage des élèves. Ils notent la nécessité de conditions nécessaires, telles que l'adaptation et la diversification de l'enseignement. Vienneau (2006) renchérit que l'on « doit permettre la gestion des différences, soit donner des choix, en classe tout en répondant aux besoins particuliers, par des critères d'évaluation variés, des élèves en difficulté » (p.8). De plus, la collaboration des membres de l'équipe-école ainsi que celle des parents (Deslandes, 2015), l'ajout de ressources humaines, la formation du personnel et l'implantation de programme d'aide sont toutes des conditions “sine qua non” à la réussite. D'ailleurs les recherches de Cook, Tankersley, Cook et Landrum (2000) mentionnent que l'attitude du maître face au concept de l'inclusion est carrément liée à la qualité de l'inclusion scolaire

que les élèves recevront. Vienneau (2006) souligne que la réussite des élèves en difficulté dépend de la qualité, de l'efficacité et de la pertinence des interventions auprès de la cette clientèle aux besoins particuliers.

Ceci nous amène à nous questionner sur les meilleures pratiques pédagogiques. Les recherches ont permis l'identification de certaines stratégies pédagogiques efficaces (Alphonse & Leblanc, 2014).

2.2.1 Enseignement explicite et réciproque comme stratégies pédagogiques

En effet, Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010), suite à l'examen de 11 méta-analyses, ont conclu que l'enseignement explicite, qui est structuré et directif, s'avère être la stratégie pédagogique dominante à privilégier pour les élèves en difficulté scolaire. L'autre stratégie pédagogique dominante fait appel à l'enseignement réciproque où les élèves font l'apprentissage en dyades. Ces deux méthodes, avec l'étape du modelage, va du niveau du simple au plus complexe pour l'apprenant pour que celui-ci puisse travailler à un rythme qui lui convient.

Parmi les consignes que l'on entend souvent par rapport aux élèves ayant un trouble de déficit de l'attention (TDA), ou trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) se retrouvent les suivantes : l'asseoir proche de l'enseignant, fractionner des tâches, répéter les tâches de diverses manières, ramener à la tâche l'élève distrait, etc. L'enseignement explicite qui est issu de recherches sur l'enseignement efficace (Alphonse & Leblanc, 2011) a fait ses preuves auprès des élèves en difficulté ou en risque d'échec. Bissonnette et Bouchard (2014) ont étudié les types d'enseignement efficaces pour les

élèves en difficulté et en trouble de comportement. Il s'avère, dans les deux cas, que les méthodes explicite et réciproque sont les plus efficaces car elles favorisent les apprentissages fondamentaux tels que lire, écrire compter. Ces types d'enseignement sont de plus en plus répandus chez les élèves ayant un trouble d'apprentissage, car ils répondent à des besoins importants chez cette clientèle. Une approche inclusive est de mise pour s'assurer qu'aucun élève ne soit brimé dans sa poursuite d'apprentissage ou éviter l'exclusion quel que soit son handicap ou ses difficultés (Rousseau, Bergeron & Vienneau, 2011). Tout d'abord, un mélange des approches socioconstructivisme et cognitives, l'enseignement explicite tient sa force dans l'accompagnement constant des élèves dans les trois étapes inhérentes ainsi que dans l'importance capitale de la préparation des tâches pédagogiques (CSSMI, 2012).

En effet, l'enseignant doit planifier les étapes de réalisation de la tâche, tout en précisant les objectifs à accomplir, ce qui va aider les apprenants à pouvoir valider correctement les apprentissages ciblés durant la phase de pratique autonome. Cette phase finale sera précédée durant la phase de modelage. L'enseignant doit y démontrer ce qu'il faut accomplir pour ensuite effectuer la pratique dirigée dans laquelle les apprenants sont accompagnés et guidés lors de l'accomplissement des tâches d'apprentissage. Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010) concluent en parlant de la clientèle en adaptation scolaire :

[...] l'enseignement explicite devrait être utilisé comme toile de fond pour enseigner la lecture, l'écriture et les mathématiques auquel on pourrait y insérer une démarche d'enseignement réciproque... La mise en place de ce type d'enseignement accompagné par diverses mesures de soutien et d'un enseignement réciproque pourrait, dans une perspective longitudinale,... réduire le recours aux interventions de

remédiation et surtout améliorer son taux de diplomation et ses possibilités d'insertion professionnelle dans la société de demain (p.3)

Lightbow et Spada (1990) appliquent cette théorie dans une expérience ayant comparé des élèves en classes d'anglais. En utilisant un enseignement explicite versus un autre groupe recevant un enseignement traditionnel, ils ont demandé aux élèves d'effectuer des exercices de forme linguistique. Ils ont utilisé des rétroactions correctives, c'est à dire la phase deux de la méthode explicite. Les élèves ayant reçu l'enseignement réciproque ont progressé de façon substantielle comparée à l'autre groupe. D'ailleurs, Winston et Nash (2016) affirment que les rétroactions sont une des sources d'influence les plus puissantes sur l'apprentissage des élèves. Enfin, le PFEQ (2011) sur la progression des apprentissages en anglais soutient cette dernière recherche dans ces termes :

Afin de répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, l'enseignant et enseignante favorisent leur participation aux activités proposées à l'ensemble de la classe, mais il prévoit aussi, le cas échéant, des mesures de soutien. Ces mesures pourront prendre la forme d'un enseignement plus explicite de certaines connaissances, par exemple, ou encore celle d'interventions spécialisées (p.2).

2.2.2 Stratégie pédagogique pour apprendre par la lecture

D'ailleurs, un des points stratégiques pour accroître l'apprentissage par la lecture est d'aider les élèves à comprendre les textes mais aussi à en tirer de l'information (Fortin, Royer, Potvin & Marcotte, 2004) Cette notion est importante car, au Québec, les enseignants demandent souvent aux élèves de lire des petits textes et en tirer des informations. Geva (2009) considère que les habiletés de traitement cognitives et linguistiques sont les mêmes que l'on apprenne une première langue (L1) ou une deuxième langue (L2). De ce fait, il est important que les élèves, surtout ceux ayant des troubles

d'apprentissage, soient bien guidés. Les élèves doivent développer des aptitudes langagières graduelles dans la langue seconde par leur capacité de compréhension du vocabulaire, de la morphologie et de la grammaire (Geva, 2009).

2.3 Stratégie interpersonnelle : relation maître-élève

Le rapport Parent (1966) faisait déjà mention de l'importance de la relation positive entre le maître et l'école et c'est d'ailleurs toujours d'actualité. Le rôle des enseignants constitue un prolongement du rôle parental, ce qui signifie qu'un lien affectif et positif peut s'avérer important dans le cheminement scolaire d'un enfant à risque. En effet, le soutien y joue un grand rôle. Ce point nous amène à discuter de la relation positive maître-élève qui est au cœur des préoccupations de notre programme d'intervention de cette recherche. Lemire (2011) le définit comme étant une interaction significative entre adultes qui donne différentes formes de soutien à un élève qui, de son côté, lui répond favorablement. Considérant qu'en adaptation scolaire, la majorité des apprenants ont un plan d'intervention pour aider à cibler les besoins nécessaires, en plus d'avoir un ou divers troubles d'apprentissage ou de comportement, il est crucial que l'élève ait un lien positif avec les adultes qui l'accompagneront dans son cheminement scolaire.

D'ailleurs, de nombreux auteurs (Côté, 2012; Doré-Côté, 2007; Fortin, Royer, Potvin & Marcotte, 2000) mentionnent que les relations bienveillantes et aidantes avec les enseignants font en sorte que les élèves perçoivent les milieux scolaires de manière plus positive. Potvin, Paradis et Pouliot (2000) affirment que la relation maître-élève positive contribue à prévenir le décrochage scolaire. Un système de mentorat et le développement de relations positives sont des astuces qu'Archambault et Olivier (2017) suggèrent. À

l'inverse, Vallerand et Sénécal (1992) notent qu'une relation maître-élève négative favorise l'augmentation des risques de décrochage scolaire.

La littérature telle que recensée (Lemire, 2011; MELS Référentiel, 2014) stipule que des valeurs comme le respect de l'intégrité psychologique et de la vie privée ainsi que le dépassement de soi sont primordiales pour une relation de qualité enseignant-élève. Il faut aussi mentionner que respecter les besoins des élèves, tels qu'avoir un lien privilégié et un lien de confiance, sont aussi importants. De même, le sentiment d'être valorisé, reconnu et soutenu dans ses différences et pour ses talents, favorise l'apprentissage et la réussite. Ces propos sont réitérés par le CSE (1998) qui insiste sur la nécessité d'avoir une classe considérée comme une communauté de vie, avec des relations humaines de qualité autant entre maître-élève qu'élèves entre eux. La recherche de Doré-Côté (2007) abonde dans le même sens, suggérant qu'une réponse aux besoins psychologiques fondamentaux des apprenants par la relation de bienveillance augmenterait l'engagement dans les activités d'apprentissage.

2.3.1 Volet enseignant dans la relation maître élève

Pour ce qui est du volet enseignant versus volet élève, il est important de noter que cet élément joue aussi un rôle fondamental dans la relation. En effet, les caractéristiques personnelles de l'enseignant ont des assises dans la relation entretenue entre l'élève et l'enseignant (Pica et al. 2014). Le plan relationnel de l'enseignant ainsi que son style d'attachement influe sur la relation avec les élèves. De plus, sa perception personnelle par

rapport à lui-même, c'est-à-dire, s'il se sent à la hauteur devant les apprenants et face à ses préoccupations, sont tous des paramètres qui influent sur la relation avec l'apprenant. Les croyances personnelles du maître à propos de l'école, ses connaissances sur les habiletés des élèves sont aussi déterminantes et jouent un rôle sur le message envoyé aux élèves qui sont de fins observateurs du langage corporel des enseignants avant de décider s'ils peuvent avoir un lien positif (CSSMI référentiel, 2014).

2.3.2 Soutien comme stratégie interpersonnelle dans la relation maître-élève

Le MELS (2015) affirme que les élèves qui ont des difficultés représentent une préoccupation pour les enseignants. Le soutien apporté à ces élèves est donc nécessaire pour les aider dans les apprentissages. La notion de soutien peut ainsi se définir comme un objectif afin d'aider à établir un encadrement scolaire éducatif de qualité par une flexibilité pédagogique, des mesures d'adaptation ou de modification, ainsi qu'une gestion de classe efficace. D'ailleurs, de nombreuses études mettent en évidence les bénéfices du soutien des enseignants sur la réussite des élèves (Coté, 2012, Lemire 2011, Fortin et al; 2011, Virat 2014).

Les travaux de Wubbels et Brekelmas (2005) sur le modèle de comportements interpersonnels des enseignants indiquent que le style relationnel positif dans la relation maître-élève bonifie le développement des élèves. Ils ont élaboré un tableau à l'aide d'un questionnaire. Il en est ressorti que les styles d'enseignement les plus appréciés sont ceux avec le profil des enseignants manifestant un niveau approprié d'empathie direct et de

soutien dans la classe avec les élèves, tout en leur laissant un peu d'autonomie. Fortin et al. (2011) ainsi que Deslandes (1996, 2005, 2015) vont plus loin en affirmant que le soutien des parents et des enseignants est en lien direct avec l'engagement et la réussite scolaires. Bernstein-Yamashiro (2004) ajoute également que le soutien des enseignants est un apport unique car il est lié au fonctionnement de la classe. D'ailleurs, parmi les facteurs qui ont le plus d'impact sur l'engagement scolaire, figurent le soutien de l'enseignant de même que son engagement envers l'apprenant. Or, ces deux facteurs, soit le soutien et l'engagement, sont directement liés au rendement scolaire ainsi qu'à la présence à l'école, un gage de réussite future pour la poursuite des études tout comme le soutien parental palpable (Deslandes, 2009; Fortin et al. 2011). Les enseignants se doivent de savoir que les adolescents ont des besoins relationnels (Wubbels et Brekelmans, 2005). Virat (2014) va plus loin en avançant qu'une approche relationnelle chaleureuse a des effets positifs sur les résultats et sur les attitudes scolaires. Lemire (2011) affirme que les relations soutenantes maître-élève apparaissent parmi les facteurs qui prédisent le mieux la motivation scolaire. Toutefois les élèves cumulant de nombreux facteurs de risque dans leur entourage familial perçoivent souvent un faible niveau de soutien de la part de l'enseignant (Fortin et al. 2011)

2.4 Théorie de l'attachement

Bowlby (cité dans Doré-Côté, 2007) fut un des premiers à reconnaître l'importance de la théorie de l'attachement, notamment de la possibilité qu'un enfant s'attache à une personne autre que sa mère (Lemire, 2011). En premier lieu, Bowlby (1979) a défini le concept d'attachement comme suit : « un enfant qui est attaché ou qui a de l'attachement avec quelqu'un, recherche une personne fortement encline à la proximité et au contact. Il

veut pouvoir compter sur cet individu notamment en situation de peur, fatigue et maladie.» (p. 72). Du côté adulte, un comportement d'attachement se traduirait par la réponse aux besoins et aux demandes de l'enfant (Bergin & Bergin, 2009). Il va de soi d'affirmer que la relation avec les parents joue un rôle clef dans l'établissement des bases du concept d'attachement et que ce lien va influencer sur toute relation future. L'enfant va rechercher une proximité avec la personne qui prodigue les soins et qui le lui rendra de manière positive ou négative. En fait, les types d'attachement vécus dès un jeune âge auraient une influence sur le cheminement scolaire des enfants de façon directe par l'attachement à l'enseignant et indirecte par l'attachement aux parents (Bergin & Bergin, 2009). En d'autres mots, une relation positive serait un agent important du réglage psychosocial chez l'enfant avec des résultats positifs se poursuivant durant l'adolescence jusqu'à la vie adulte.

En contrepartie, une relation négative définie par un faible niveau de soutien et de proximité, un haut niveau d'altercation et de dépendance, sur une période de courte ou longue durée, serait associée à des attitudes négatives à l'école comme l'anxiété, la colère et la solitude (Birch & Ladd, 1997).

En bref, dans un premier cas, l'attachement en milieu pédagogique constituerait la base de la socialisation chez l'enfant car c'est par ce processus qui lui permettra d'adopter les comportements et les valeurs de l'adulte. L'attachement serait grandement lié au sentiment de sécurité qui permet à l'enfant d'explorer son environnement librement (Bergin & Bergin, 2009). Birch et Ladd (1997) stipulent que dans la perspective de l'attachement, la qualité de la relation maître-élève donnerait des effets positifs sur l'ajustement scolaire, le niveau des aptitudes langagières et visuelles, l'autonomie, le

niveau de participation, l'intérêt envers l'école, le sentiment de solitude ainsi que les relations sociales.

D'ailleurs, l'augmentation de problèmes de comportement et la diminution de la réussite scolaire seraient associées à un haut niveau de conflits dans le processus d'attachement (Pica et al., 2014). D'autres études ont montré un lien élevé entre la perception de soutien et l'engagement scolaire (Doré-Côté, 2007). En bref, les variables associées au soutien de la part de l'enseignant auraient un impact positif sur plusieurs aspects de la motivation et de l'engagement scolaires. En effet, Lacroix et Potvin (2014) appuient ces propos en affirmant que les élèves ayant des troubles de comportement ont besoin qu'on leur témoigne du soutien lorsqu'ils ont des gestes perturbateurs car leur agissement signifie qu'ils ont besoin d'aide. Pour terminer, nous pouvons attester que les effets positifs d'une relation positive dans une perspective d'attachement sont multiples. Par exemple, il y a des impacts sur la santé émotionnelle, comportementale et scolaire des élèves. (Fortin et al. 2011)

2.5 Objectif de stage

Ces résultats nous ont orienté dans le choix de l'objectif central de l'intervention réalisée pendant le stage : favoriser l'engagement scolaire dans l'apprentissage de l'anglais chez des élèves en adaptation scolaire par l'utilisation de stratégies pédagogiques et de stratégies interpersonnelles.

Dans l'essai actuel, nous présentons les différentes stratégies mises en œuvre durant l'intervention. Par la suite, nous analysons les retombées des stratégies utilisées en lien avec l'engagement scolaire des élèves en adaptation scolaire dans l'apprentissage de l'anglais pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde.

CHAPITRE III

3 MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les principaux aspects de la méthodologie de la recherche-action réalisée dans le contexte de la classe. Nous expliquons nos choix qui sont liés à l'intervention et la collecte de données.

3.1 Type de Recherche

Paillé (2007) mentionne que la recherche-action se caractérise par une démarche qui consiste à documenter, comprendre et étudier la relation entre des variables. Dans le présent cas, il est question de l'engagement scolaire versus les deux types de stratégies pédagogiques qui ont été utilisées en classe, soit l'enseignement explicite et réciproque. Par ailleurs, la recherche se situe sous l'angle d'une analyse réflexive de sa propre pratique professionnelle car elle fait appel à une introspection d'expérience professionnelle pour en faire un objet d'étude en utilisant un jugement critique. Les deux types de stratégies étudiées seront à l'épicentre des inférences sur l'engagement des élèves dans les groupes choisis (Paillé, 2007).

3.2 Contexte de l'intervention

Le stage a été effectué à l'école secondaire Poly-Jeunesse à Laval classée au milieu du tableau par rapport à l'indice de défavorisation des écoles en 2014-15. La recherche-action a eu lieu entre la deuxième et troisième étape, du 16 janvier au 21 avril 2017 dans le cadre de notre milieu de travail habituel.

3.3 Élèves participants

Les deux groupes d'élèves participant à l'étude ont été choisis en fonction de leur profil bien différent. Le groupe 52 comprend 18 élèves avec 12 garçons et 6 filles. Tous les élèves du groupe ont des plans d'intervention en plus d'avoir des difficultés d'apprentissage. Le groupe 52 a du multiniveau avec des élèves ayant des acquis de 3^{ième} année primaire comparativement avec d'autres qui sont bilingues et qui ne parlent que l'anglais à la maison. Le groupe est assez agité avec deux élèves du groupe soutien au comportement qui sont inclus et quelques éléments qui dissipent le groupe très régulièrement en plus de montrer des signes de désengagement. L'autre groupe, le 53, est composé de 17 élèves avec 5 filles et 12 garçons. Tous ont aussi certaines difficultés d'apprentissage, mais ce groupe est plus homogène et comporte moins de défis à relever. Ces deux choix sont apparus judicieux pour effectuer l'intervention.

3.4 Déroulement des interventions

Pour le déroulement du projet, nous avons choisi d'utiliser des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) axées sur l'enseignement de type explicite et réciproque. En effet, plusieurs stratégies employées dans les SAÉ conçues par la commission scolaire comportent déjà le type d'enseignement explicite recherché dans le cadre de notre stage. Notre objectif était alors d'amplifier les comportements désirés pour vérifier s'ils ont une influence avantageusement sur l'engagement des élèves dans l'apprentissage de l'anglais. Pour le volet stratégies interpersonnelles, nous avons œuvré en nous inspirant du modèle de Wubbels et Brekelmas (2005) en ayant une attitude positive et favorable.

Rappelons que le principal défi était de promouvoir l'engagement des élèves à travers nos interventions mettant en œuvre des stratégies pédagogiques, notamment de types explicite et réciproque et en employant des stratégies interpersonnelles positives. Nos interventions se sont échelonnées sur une période de 10 semaines. Des actions différentes ont été menées et ce, dans chacun des deux groupes ciblés.

3.5 Choix des activités et des stratégies retenues

Dans l'Appendice 1 (page 57), nous apercevons le contenu des cours ainsi que la façon de faire travailler les élèves. Il y a beaucoup de détail pour introduire les tâches éducatives et il est facile de voir les stratégies explicites de modelage et de travail coopératif. Les planifications sont détaillées et l'on peut suivre facilement le déroulement des tâches à effectuer pour la SAÉ. On commence par le dépliant de supermarché tout en ayant du travail additionnel pour les élèves évoluant plus rapidement. Tranquillement à travers la SAÉ, les élèves découvrent et s'approprient le vocabulaire sur la nourriture. Les stratégies interpersonnelles sont utilisées à travers les tâches et à travers les échanges avec les élèves comme lors des explications et interactions avec ceux-ci.

L'Appendice 4, (page 64) constitue un tableau détaillé des différentes stratégies pédagogiques et interpersonnelles par rapport à l'organisation des moments de prise en charge et d'expérimentation de la recherche action qui nous concerne. Ce tableau illustre le type d'enseignement, explicite ou réciproque, avec des stratégies interpersonnelles, s'il y a lieu, employé en classe tout en précisant les stratégies utilisées. Ensuite, le tableau explique la manière dont les stratégies ont été optimisées durant les interventions. Suivent

le moment avec la date ou l'heure ou le cours ainsi que la durée des différentes stratégies. Le tableau se termine par le moyen employé pour collecter les données. La plupart du temps, le petit sondage à main levée ou le formulaire papier avec question facile sur l'appréciation de la tâche ont été utilisés (voir Appendices 3 et 4 p.63 et 64).

3.6 Collecte de données

Pour recueillir les données, nous avons aussi mis à contribution le journal de bord pour noter les agissements, les réactions, les commentaires et le langage corporel des élèves surtout face à nos propres comportements en lien avec les stratégies interpersonnelles. Le journal de bord a été annoté quand des activités significatives survenaient lors de cours avec des groupes cibles. Les annotations étaient en référence aux objectifs de stage mentionnés au point 2.5. Les données recueillies serviront à illustrer quelques points dans l'analyse des interventions.

Le questionnaire a aussi été utilisé pour évaluer l'accroissement de l'engagement des élèves dans le cours. Karsenti et Savoie-Zajc (2011) mentionnent que le questionnaire est un outil privilégié dans les recherches-actions car il permet d'évaluer les actions tout en permettant de prendre le pouls des participants. Bien que les questionnaires n'aient pas été validés, nous avons pris soin de formuler des questions claires et concises (voir Appendice 3 page 63).

Dans les derniers moments de chaque cours ciblé pour examiner les stratégies pédagogiques, les élèves devaient répondre à 2 ou 3 questions oralement ou à l'écrit pour vérifier l'effet des interactions avec l'enseignant et leurs pairs. Les résultats étaient alors

compilés selon le format de l'Appendice 3, page 63. En dernier lieu, un questionnaire post-expérience anonyme (Appendice 3) est administré pour l'ensemble des échantillons d'élèves. L'objectif de celui-ci est de prendre le pouls des élèves par rapport aux stratégies utilisées. C'est aussi l'occasion pour certains élèves de faire émerger des impressions ou sentiments sur des situations par rapport à leur engagement dans les cours d'anglais.

CHAPITRE IV

4 RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette section présente les résultats obtenus lors des interventions réalisées dans le cadre du stage. Dans un premier temps, les résultats liés à l'engagement scolaire par l'entremise des stratégies pédagogiques sont analysés. Dans un deuxième temps, nous nous penchons sur les données liées aux stratégies interpersonnelles.

4.1 Stratégies pédagogiques

Les groupes 52 et 53 de SAS ont réalisé huit SAÉ au cours desquelles nous avons évalué l'engagement scolaire des élèves et leurs réactions face aux deux stratégies pédagogiques retenues, enseignement explicite et enseignement réciproque. Les deux types d'enseignement ont été observés quatre fois dans des classes différentes : la forme explicite de même que l'enseignement avec stratégies interpersonnelles favorable et positif. Ces stratégies pédagogiques nous ont permis d'observer le bienfait ainsi que la réticence de certains élèves.

4.1.1 Enseignement explicite

En premier lieu, nos premières observations à l'aide du journal de bord nous ont permis d'observer un engagement accru des jeunes face à la stratégie pédagogique d'enseignement explicite. En effet, la majorité des élèves apprécient le travail d'équipe, ce qui a eu un effet d'engouement pour faire le travail en dyade. Par contre, considérant que la clientèle relève de l'adaptation scolaire, il a fallu investir beaucoup de temps dans l'explication de la procédure afin que le travail soit effectué correctement. Il a été

nécessaire d'expliquer et de modeler la façon de faire pour que toutes les équipes soient sur la même longueur d'onde.

Dans la première partie de l'intervention, les élèves montraient un attrait marqué lors de la présentation des tâches aussitôt qu'il était question de travail d'équipe. D'ailleurs les données descriptives recueillies à l'aide des questionnaires écrits et questions orales pour le travail en dyade des deux groupes pour activer les connaissances antérieures montrent que 74% des jeunes ont aimé cette activité et ont trouvé l'exercice aidant (Voir Figures 1 et 2). Le seul moment difficile a été de leur expliquer que l'enseignant était le seul à décider des équipes pour être sûr que tous les élèves puissent travailler convenablement tout en ayant la chance d'acquérir des connaissances. Il y avait toujours une minorité d'élève qui maugréait car certains élèves voulaient choisir leurs propres équipes. Finalement, près de 68% d'entre eux ont dit que la tâche était facile (voir Figures 1 et 2).

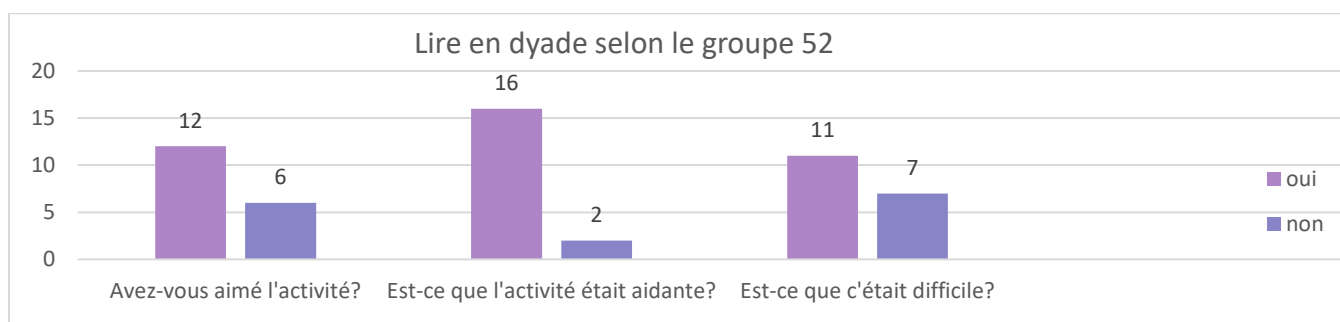


Figure 1. Enseignement explicite ; lire en dyade

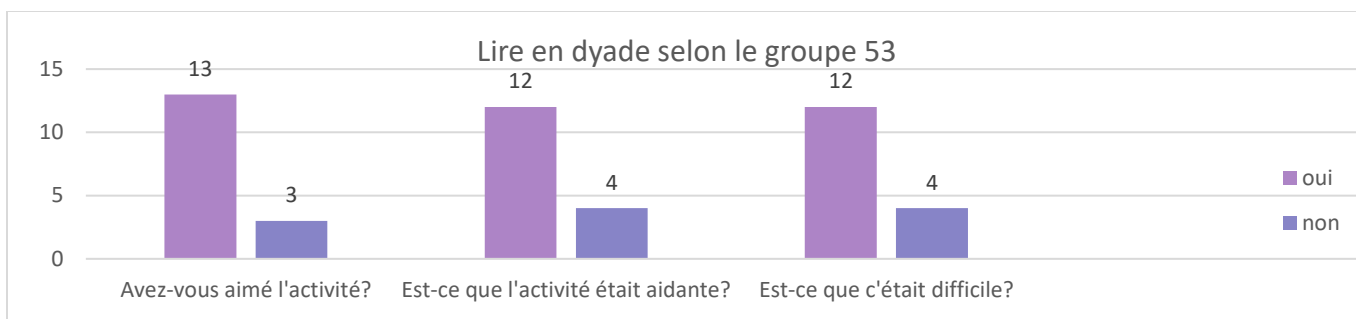


Figure 2. Enseignement explicite; lire en dyade

Par rapport à la stratégie d'enseignement explicite qui consiste à utiliser du matériel visuel pour attirer l'attention des élèves, les résultats sont sans équivoque. L'utilisation du tableau blanc augmente instantanément l'engagement des élèves avec un pourcentage de 100% qui ont aimé l'activité pour les deux groupes. Ils ont aussi trouvé l'utilisation de TIC aidant avec 97% des élèves votant en faveur de cette activité de la SAÉ. Ils ont tous trouvé que cela était facile avec le visuel interactif.

Pour le dernier point en lien avec les stratégies d'enseignement explicite, nous demandions aux élèves s'ils avaient aimé l'activité de compréhension orale au cours de laquelle ils devaient répondre à un texte en équipe de deux. Pour cette activité, nous avons seulement posé deux questions aux élèves. Dans un premier temps, nous nous sommes interrogés à savoir s'ils avaient trouvé cette stratégie aidante. Les résultats ont été favorables avec 77% en faveur de l'activité avec des résultats très similaires dans les deux groupes. Pour ce qui est de la deuxième question, nous demandions si le type d'enseignement choisi augmentait leur goût d'apprendre l'anglais. Pour cette question, les résultats ont été fort différents dans les deux groupes, mais tout de même une moyenne de 70% au total a été obtenue (voir Figures 5 et 6). Il est permis de croire que l'origine ethnique des élèves ait joué un rôle dans les réponses car le groupe 53 a beaucoup plus

d'élèves issus de l'immigration que le groupe 52, ce qui pourrait expliquer la différence.

En effet, plusieurs élèves du groupe 53 parlent l'anglais à la maison.

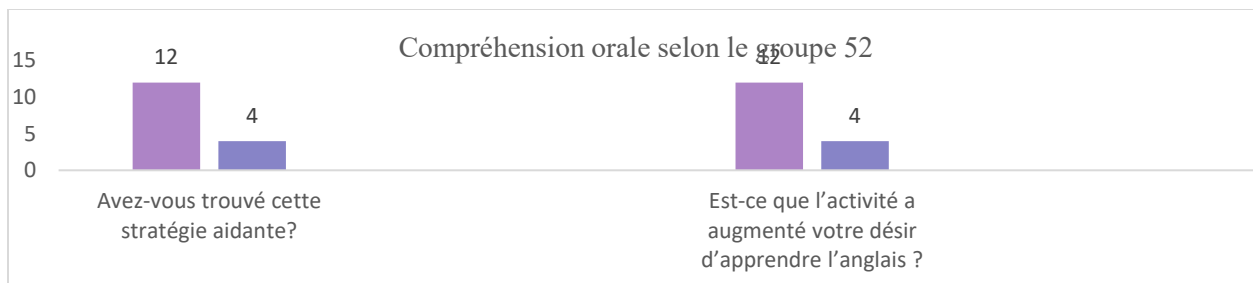


Figure 3 : Enseignement explicite. Compréhension orale

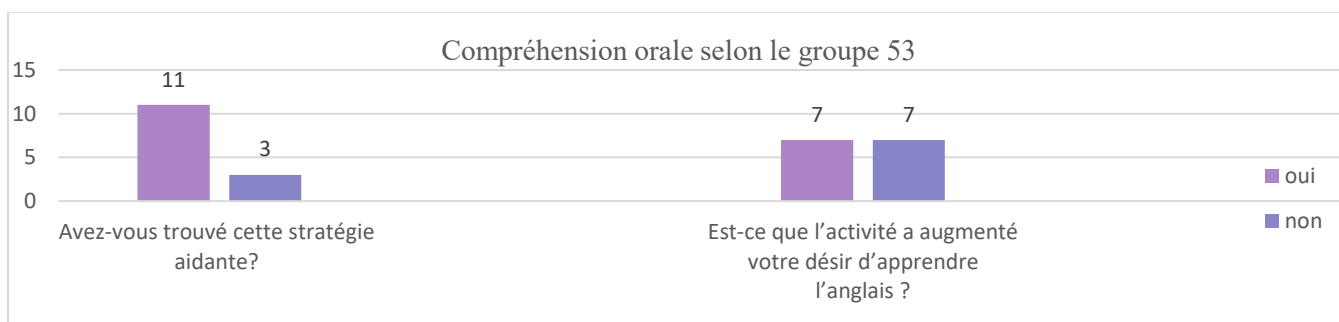


Figure 4 : Enseignement explicite. Compréhension orale

4.1.2 Enseignement réciproque

En ce qui a trait à l'enseignement réciproque, la recherche-action nous a permis de s'enquérir sur le niveau d'appréciation des élèves relativement à l'entraide pendant les lectures. Encore une fois, près du deux tiers des élèves ont aimé le type d'enseignement en dyade (voir Figure 3). Un faible pourcentage, 55%, a trouvé cela aidant, ce qui peut être associé au type de lecteur car plusieurs élèves dans les groupes sont dyslexiques, rendant la lecture difficile avec un grand manque de fluidité. Près du deux tiers du groupe a trouvé

l'activité facile. Nous avons observé dans le journal de bord que les élèves qui avaient répondu positivement étaient ceux avec un très bon niveau d'anglais ainsi que ceux qui tenaient à faire l'exercice avec des amis proches. Il nous est aussi arrivé d'observer de belles scènes d'entraide où des élèves avec une grande aisance en anglais prenaient à cœur leur rôle de mentor avec les élèves plus en difficulté pour les aider dans la compréhension des textes suggérés.

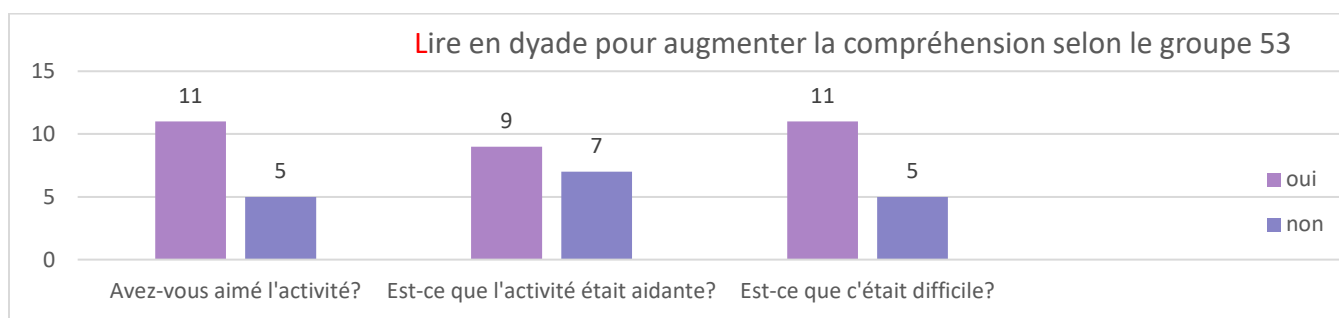


Figure 5 : Enseignement explicite; lire en dyade pour augmenter la compréhension

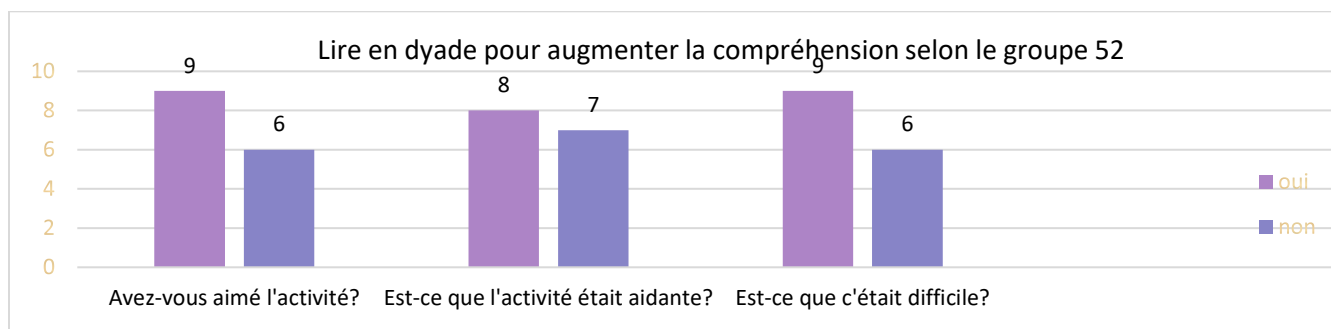


Figure 6 : Enseignement explicite; lire en dyade pour augmenter la compréhension

4.1.3 Stratégies interpersonnelles favorables et positives

Durant les cours où le focus était sur le type d'enseignement avec des stratégies interpersonnelles favorables et positives, nos observations ont été fort intéressantes. Dans un premier temps, pour les activités de conversation, nous avons effectué du modelage pour que les élèves sachent le type de conversations désirées afin de favoriser les échanges.

Les élèves ont déclaré en fort pourcentage, 97%, qu'ils aimaient cette manière de procéder pour effectuer la lecture. C'est à 94% qu'ils ont exprimé leur agrément à ce type de stratégie de lecture. Nous devons toutefois circuler et leur rappeler de manière douce, chaleureuse et humoristique d'utiliser l'anglais. Il fallait les encourager lorsque l'on observait que l'anglais n'était pas utilisé. Pour ce qui est des difficultés rencontrées dans la stratégie d'enseignement, les élèves ont tous dit qu'ils trouvaient cela facile (voir Figures 7 et 8).

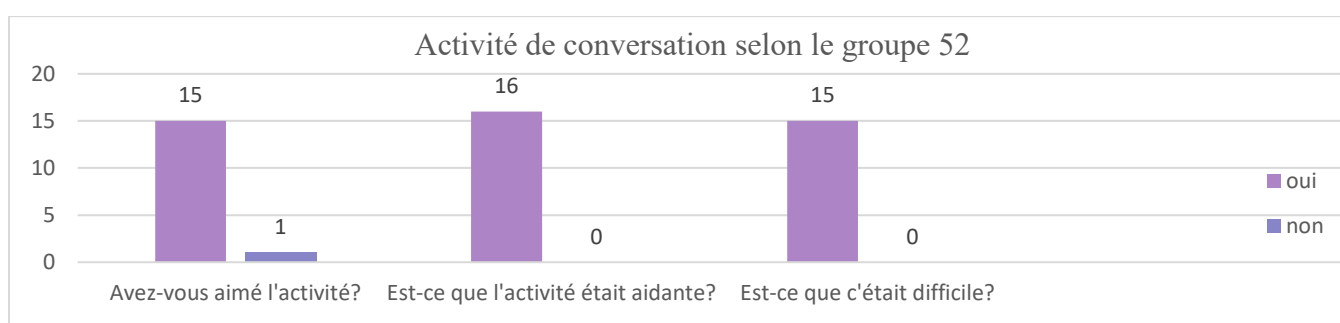


Figure 7. Enseignement avec stratégies interpersonnelles positives afin d'activer la conversation entre les élèves

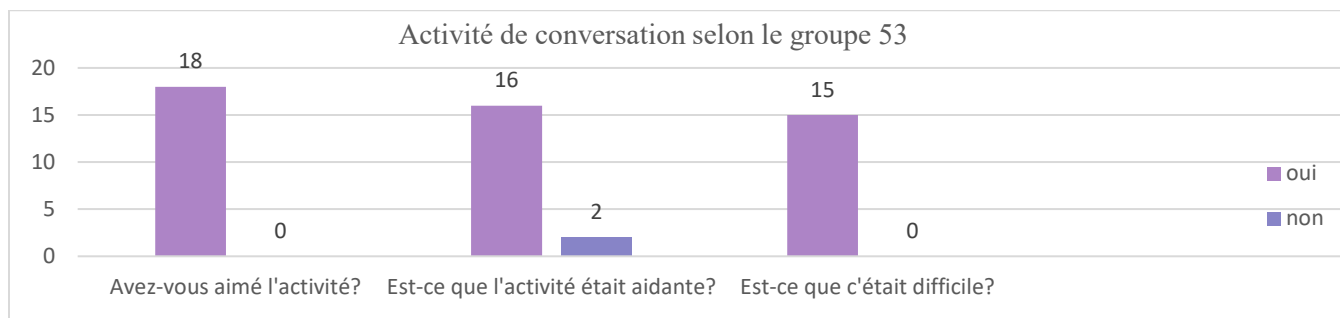


Figure 8. Enseignement avec stratégies interpersonnelles positives afin d'activer la conversation entre les élèves

Dans un deuxième temps pour ce type d'enseignement, l'objectif était de mettre en place des règles de respect par rapport aux différences dans le choix de vocabulaire, la fluidité ainsi que le respect d'autrui. Nous avons grandement insisté durant la période de modelage quand nous avons expliqué nos attentes pour la période de conversation. Nous

avons d'abord fait participer les élèves dans l'élaboration des règlements pour qu'ils puissent se sentir plus partie prenante. Nous avons ensuite modelé nos attentes pour qu'ils sachent exactement ce que nous attendions d'eux. Cela a été fait avec beaucoup d'humour pour que l'atmosphère soit plus détendue tout en utilisant de l'autodérision. Quand l'activité a commencé, il y avait un engouement avec un taux d'appréciation de 83% car les élèves devaient se promener dans la classe et s'entretenir avec des collègues pour les questionner sur leur goût alimentaire. Nous avons dû intervenir pour s'assurer que les conversations demeurent axées sur la tâche mais dans l'ensemble, ils l'accomplissaient correctement. C'est d'ailleurs à 68% qu'ils ont trouvé l'activité aidante (voir Figures 9 et 10). Quant à la difficulté de la tâche, elle s'est avérée facile à 84% pour les élèves.

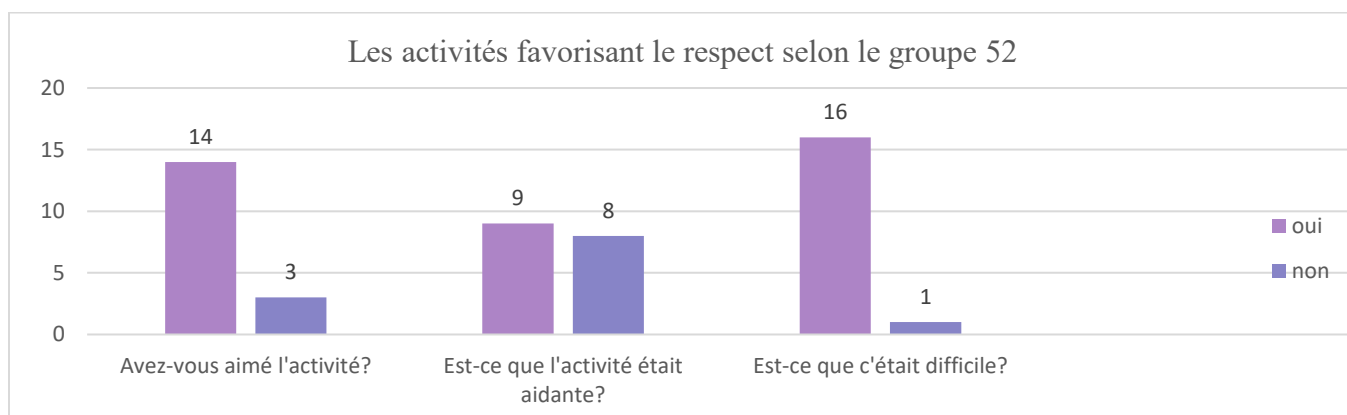


Figure 9. Enseignement avec stratégies interpersonnelles positives



Figure 10. Enseignement avec les stratégies interpersonnelles positives

Le volet sur l'attention portée aux intérêts des élèves sous l'angle du matériel didactique correspondant aux TIC nous a permis d'observer aussi un engagement élevé des élèves pour l'activité car ils ont voté à 100% être favorables à l'activité. Durant ce segment, ils ont visionné un épisode de Mr. Bean en répondant à un questionnaire. Nous avons observé que tous les yeux des élèves étaient rivés sur l'écran pour accomplir la tâche contrairement à plusieurs activités où il est nécessaire de travailler l'engagement des élèves.

L'activité TIC avait pour objectif de réviser des mots ciblés dans les SAÉ. Le sondage a d'ailleurs montré que 82% des élèves provenant des deux groupes ont trouvé l'activité aidante (voir Figures 11 et 12). Ceci semble logique car en corrigeant les copies de l'activité effectuée lors du visionnement de Mr. Bean, il est apparu que le niveau de compréhension des mots de vocabulaire avait augmenté.

Au plan de la difficulté face à la tâche, les élèves ont majoritairement exprimé à 79% que la tâche était facile. Nous avons remarqué notamment la facilité et la faisabilité des apprentissages en répétant le visionnement à trois reprises tout en ciblant les endroits où les réponses étaient susceptibles de se trouver (voir Figures 11 et 12).

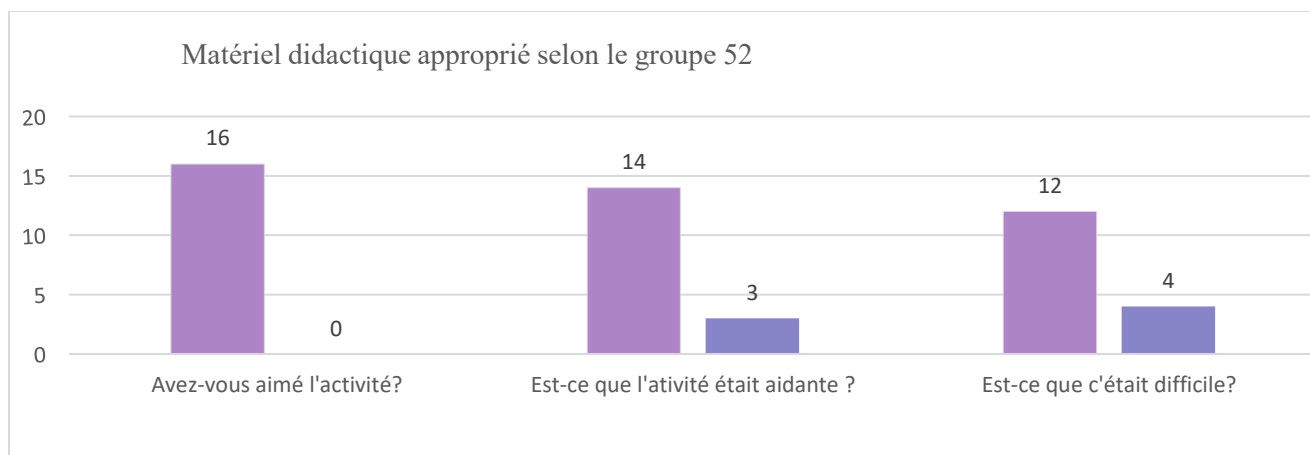


Figure 11. Enseignement avec stratégies interpersonnelles positives en lien avec le choix du matériel didactique

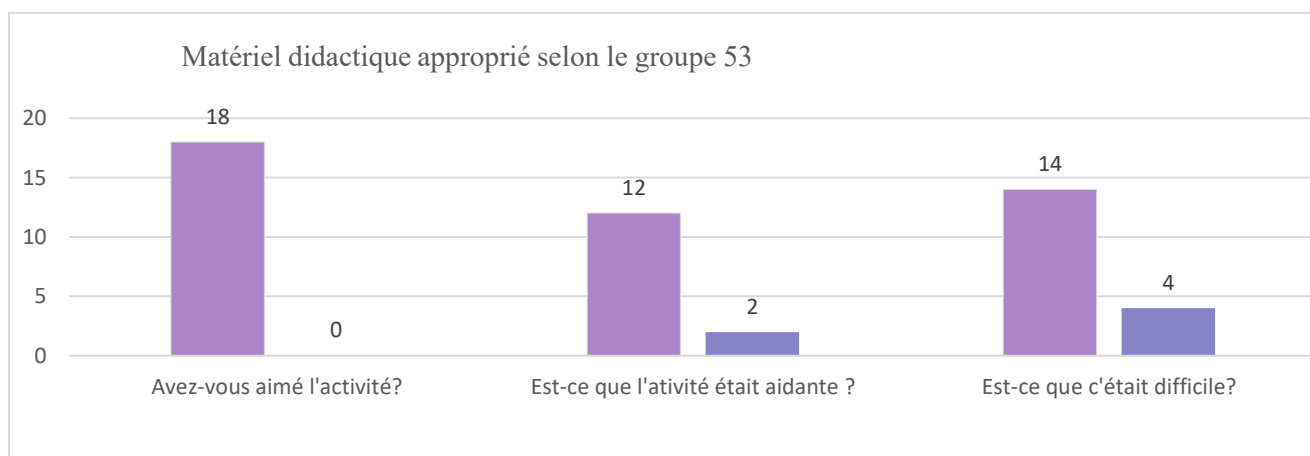


Figure 12. Enseignement avec stratégies interpersonnelles positives en lien avec le choix du matériel didactique

En dernier lieu, nous avons mené une activité avec des interactions orales en équipes ayant comme thèmes les attitudes, la reconnaissance des individualités et des difficultés. Cette fois-ci, nous avons demandé aux élèves des questions différentes. L'objectif du cours était d'avoir des conversations authentiques entre eux dans le but de les évaluer. Par rapport à la recherche action, l'objectif était d'évaluer leurs habiletés en matière de respect, d'empathie. Nous avons alors mis l'accent durant l'étape de modélisation sur l'empathie des uns envers les autres avec des phrases classiques écrites au tableau. L'objectif étant que les collègues s'entraident les uns les autres sans se ridiculiser. Souvent les conversations s'éloignaient du thème central nous obligeant alors à faire des interventions d'ordre disciplinaire et à guider les élèves vers les comportements attendus afin qu'ils complètent la tâche conformément aux attentes ciblées. En sachant que nous avions affaire à des élèves en adaptation scolaire, nos explications devaient être claires car le manque de motivation et le laisser-aller pouvaient prendre le dessus et rendre le climat de la classe chaotique. Il nous a fallu beaucoup de temps pour modéliser toutes nos attentes. Les questions posées aux élèves relativement à cette stratégie visaient à savoir si la façon employée pour expliquer avait aidé à la compréhension. Dans une proportion de 71%, ils ont répondu que cela les avait bien guidés (voir Figures 13 et 14). La deuxième question consistait à vérifier s'ils avaient aimé cette manière d'évaluer la compétence orale. Une faible majorité de 58% s'est dite favorable à cette façon de faire. Il est plausible de croire que la fermeté des propos employés relativement aux comportements attendus a refroidi certaines ardeurs. Il se peut aussi que l'emploi du mot évaluation, associé au diagnostic du trouble d'anxiété de certains élèves, ait contribué à diminuer l'engouement pour la tâche.

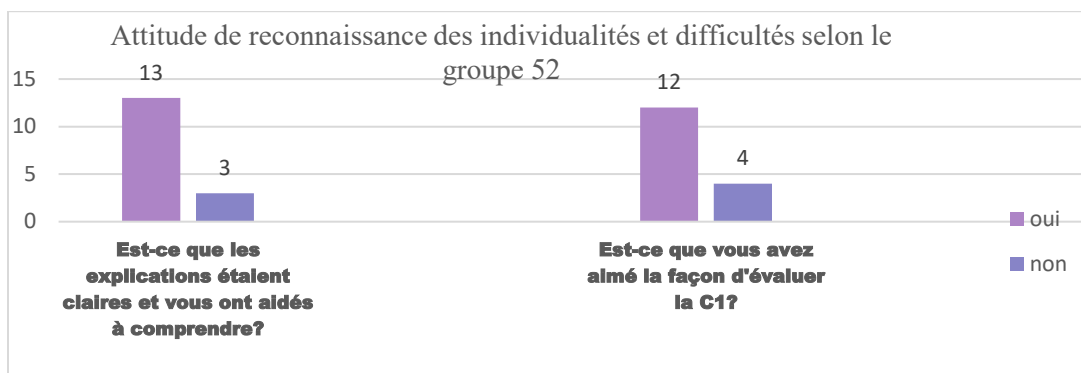


Figure 13. Enseignement avec stratégies interpersonnelles positives; Attitude de reconnaissance des individualités et difficultés

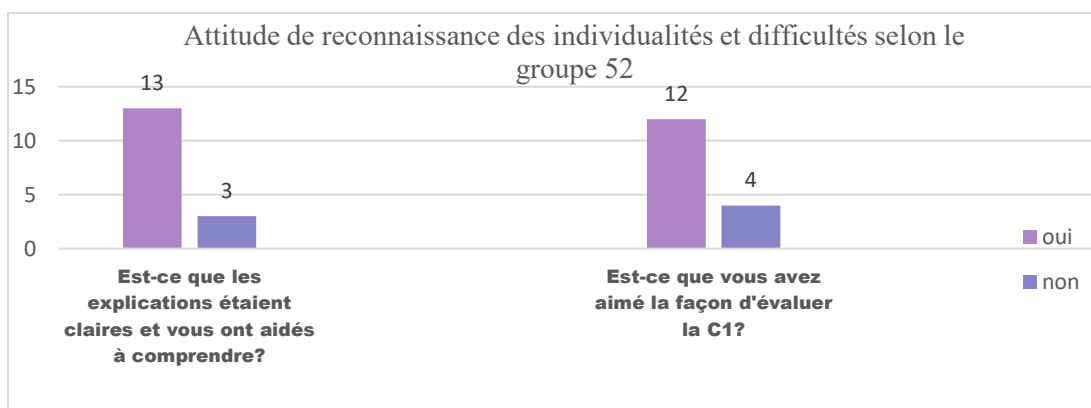


Figure 14. Enseignement avec stratégies interpersonnelles positives; Attitude de reconnaissance des individualités et difficultés

4.2 Interprétation des résultats

Les résultats trouvés nous portent à croire que des stratégies pédagogiques explicites ainsi qu'interpersonnelles positives ont un impact positif sur les élèves. En effet nos interventions ont favorisé l'engagement scolaire dans l'apprentissage de

l'anglais chez les jeunes en adaptation scolaire pour les groupes avec lesquels nous avons travaillé.

4.3 Limites de l'intervention

La principale limite méthodologique de l'intervention se rapporte à l'objectif de l'engagement face aux stratégies pédagogiques et interpersonnelles. Comme il en est ici question de certains paramètres propres à la recherche-action et au contexte de stages de formation, les mesures d'engagement utilisées, les stratégies retenues, la faible taille de l'échantillon, l'absence de contrôle sur celui-ci, peuvent biaiser les résultats et l'analyse qui suit. Ces dimensions de l'expérimentation auraient avantage à être reprises et explorées en se concentrant sur des facteurs précis alliant perspectives quantitative et qualitative.

CHAPITRE V

5 CONCLUSION

Cet essai vise à porter un regard critique sur des interventions réalisées pendant notre stage en enseignement. L'objectif central des interventions consistait à favoriser l'engagement scolaire dans l'apprentissage de l'anglais chez les jeunes en adaptation scolaire par l'entremise de stratégies pédagogiques et interpersonnelles.

Les stratégies pédagogiques ont été examinées sous l'angle de l'enseignement explicite. En effet, nous avons utilisé le travail d'équipe pour développer des réflexions sur les apprentissages scolaires. En deuxième lieu, le matériel didactique visuel a été utilisé pour favoriser l'engouement des élèves avec succès et en dernier lieu, la compréhension orale sous forme de tutorial entre pairs pour valider la compréhension du texte. Dans les trois cas, il s'est avéré que la stratégie d'enseignement explicite a accru l'engouement d'apprendre l'anglais des élèves. Il est étonnant de s'apercevoir que les élèves répondent de manière si positive pour les activités en équipe. Ce qui fut le plus gros défi est de modéliser les comportements attendus.

Par ailleurs, les stratégies interpersonnelles retenues comprenaient les encouragements, le modelage des comportements favorables à l'harmonie dans le groupe, gestes positifs et l'emploi de langage cible, tout ceci dans un esprit de respect des différences d'autrui. La recherche-action a démontré hors de tout doute que les stratégies interpersonnelles favorables et positives avaient un effet favorable sur l'engagement des élèves en anglais adaptation scolaire. Par ailleurs, il est intéressant de noter que les

stratégies interpersonnelles préconisées étaient toutes dans la méthode d'enseignement en dyades, dirigée, et structurée explicitement qui correspond aux deux types d'enseignement préconisés dans la première partie de la recherche-action. En effet, les résultats ont montré de manière probante que les élèves appréciaient les activités lorsque la progression, les efforts, les réussites sont soulignées. Ces propos sont en outre appuyés par les propos de Winstone et Nash (2012) qui affirment que les rétroactions bien formulées occupent une importance de choix dans l'apprentissage des élèves.

À la lumière des résultats obtenus pour cette recherche action, il est permis de croire que l'engagement des élèves pourrait être associé à des facteurs tels que les approches pédagogiques et interpersonnelles dans l'apprentissage de l'anglais chez des élèves de l'adaptation scolaire. Les critères sur lesquels ont reposé nos interventions et qui étaient issus de la littérature révèlent sans équivoque que les élèves seraient davantage engagés dans l'apprentissage de l'anglais si des stratégies pédagogiques dynamiques, orientées vers leurs intérêts, respectueuses de leurs aptitudes et empreintes de chaleur et d'encouragement étaient utilisées (Bissonnette et al, 2010). De son côté, Hattie (2012) en se basant sur sa méta analyse relative aux stratégies efficaces d'enseignement nous met en garde contre des conclusions trop généralisées en stipulant qu'aucune approche ne fonctionne avec tous les élèves. Autrement dit, aucune approche n'est universelle. De plus, il mentionne que les enseignants doivent être attentifs à l'impact de leur enseignement sur les élèves tout en s'ajustant après l'observation des effets des approches utilisées. Néanmoins, Hattie (2012) mentionne tout de même que deux des stratégies d'enseignement les plus efficaces sont l'enseignement explicite et l'enseignement réciproque. Bissonnette et al. (2010) concluent

dans leur méta-analyse que la méthode d'enseignement explicite est à privilégier pour enseigner les matières de bases auprès des élèves en difficulté tout en y insérant des démarches d'enseignement réciproque.

En résumé, la recension des écrits portant sur les stratégies pédagogiques, notamment les méthodes explicite et réciproque, révèlent des effets bénéfiques sur l'engagement des élèves. Ces derniers passeraient à travers trois étapes cruciales d'apprentissage avec le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Les écrits scientifiques mettent également en lumière l'impact positif des relations maître-élève sur l'engagement scolaire.

Nos constats nous incitent à jeter un regard particulier sur les compétences professionnelles décrites dans le référentiel de *La formation à l'enseignement* (MEQ, 2001). Par exemple, au regard de la compétence 4 qui demande de piloter des SAÉ en fonction des élèves ciblés, nous avons minutieusement choisi des situations d'apprentissages qui utilisaient l'enseignement explicite et réciproque pour aller dans le même sens que plusieurs des recherches citées plus haut (MELS, 2015). Le point 4.1 mentionne que la sélection des SAÉ doit être en lien avec des tâches qui vont tenir compte des aspects cognitif, affectif et social des élèves. L'enseignement explicite requiert beaucoup de travail de coopération, ce qui a été un point fort de ces élèves en adaptation scolaire.

La compétence 6 était plus en lien avec les stratégies interpersonnelles où les relations maitres-élèves remplies de compassion et de chaleur dans le but de créer un lien propice à l'engagement scolaire favorisent ainsi les apprentissages et la socialisation saine des élèves (Wubbels & Brekelmas, 2005). Le modelage aura été fructueux ici sans pour autant être la seule raison évoquée pour les élèves dans l'engouement provoqué par certaines activités.

La compétence 7 qui demande d'adapter ses interventions par rapport à la clientèle avec diverses difficultés et troubles d'apprentissage évoque un paramètre sur lequel les recherches futures devraient se pencher. L'engagement scolaire, voire l'engouement en adaptation scolaire surtout en anglais, apparaît comme une avenue encore très peu expérimentée (Vienneau, 2006).

La compétence 12 suggère au point 12.3 de fournir aux élèves l'attention (relation maitre-élèves) et l'accompagnement (enseignement explicite) appropriés, rejoignant ainsi les recommandations de Fortin et al. (2011).

Finalement, cette recherche-action nous a permis d'approfondir, dans un encadrement professionnel, des stratégies efficaces pour favoriser l'engagement des élèves en adaptation scolaire dans l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. Les lectures qui ont accompagné cette recherche nous ont amené à réfléchir sur l'optimisation des moyens susceptibles d'aider des élèves à atteindre les objectifs visés et ce, en dépit des difficultés rencontrées.

RÉFÉRENCES

- Alphonse, J-R. & Leblanc, R. (2012) L'enseignement explicite : une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématiques, pour les élèves ayant un trouble d'apprentissage. Récupéré le 25 juillet sur: <http://scppbis.com/2014/04/25/lenseignement-explicite-une-strategie-denseignement-efficace-en-lecture-en-ecriture-et-en-mathematiques-pour-les-eleves-ayant-un-trouble-dapprentissage/>
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x
- Barriault (2015), *Hattie et ses stratégies efficaces d'enseignement*. Récupéré le 8 octobre 2017. <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/07/strategies-efficaces-enseignement/>
- Beaumont, C., Lavoie, & Couture C., *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire:cadre de référence pour soutenir la formation*. Récupéré le 9 août 2016sur http://crites.ulaval.ca/sites/crites/files/roles/membrecrires/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Bélanger, S. (2006). *Conditions favorisant l'inclusion scolaire: attitudes des enseignants du primaire*. Dans C., Dionne et N., Rousseau (Éds). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p.71). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). *Attachement in the classroom*. *Educ Psychology Rev* 21, 141-170
- Bernstein-Yamashiro, B., (2004) *Learning relationships: Teacher-student connections, learning, and identity in high school*. Récupéré le 9 août 2016 sur <http://www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/yd.91/abstract>
- Bialystok, E. (2009) *L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce*. Encyclopédie sur le développement de jeunes enfants. Récupéré le 25 juillet 2016: <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/61/lacquisition-dune-deuxieme-langue-le-bilinguisme-pendant-la-petite-enfance-et-leur-impact-sur-le-developpement-cognitif-precoce.pdf>
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). *The teacher-child relationship and children's* récupéré le 25 juillet 1996 [,http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440596000295](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440596000295)
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. & Bouchard, C. (2010). *Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves*

en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3 (1), 1-35. Consulté du site : <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/JARL/Jarl-Vol3Article1.pdf>

Bock-Côté, M (2015) *Retour sur la reconnaissance de la nation à l'automne 2006* récupéré le 6 septembre 2017, <http://irq.quebec/publications/reconnaissance-de-la-nation/>

Bowlby, J. (1979). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books. Early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.

Chaire de recherche de la CSRS sur la Conseil supérieur de l'éducation (2014) *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver* : réf. 27 juillet 2016 <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0485.pdf>

Chouinard, R., Plouffe, C. & Roy, N. (2004) *Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite*. Récupéré le 30 août 2016 dans <http://www.erudit.org/revue/RSE/2004/v30/n1/011774ar.html>

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Avis du conseil supérieur de l'éducation à la ministre de l'éducation. Québec: Bibliothèque nationale du Québec

Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T.I. (2000). *Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. Exceptional children*, 67(1), 115-136.

Côté N. (2012) *La relation élève-enseignant importante pour la réussite scolaire* Récupéré le 8 mai 2016 sur : <http://www.ecolebranchee.com/2012/06/18/la-relation-eleve-enseignant-importante-pour-la-reussite-scolaire/>

CSSMI, *UNE RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT DE QUALITÉ Favorisant la réussite éducative en vue d'une qualification reconnue*, Récupéré le 24 juillet 2016: http://siterh.cssmi.qc.ca/siterh/wpcontent/uploads/2012/12/Referentiel_relation_el%C3%A8ve-enseignant_avril2014.pdf

Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval : Psychopédagogie.

Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : *déterminants et impact des relations entre l'école et la famille*. Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236), Presses de l'Université Laval.

Deslandes, R. (2009). *International perspectives on contexts, communities and evaluated* Deslandes, *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices*. New York and London: Routledge

- Deslandes, R. (2015, 3e éd.). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, (p.203-230). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième année. (mémoire de doctorat*, Université du Québec à Trois-Rivières) Récupéré de publication électronique de l'UQAM, <http://www.archipel.uqam.ca/1245/1/D1586.pdf>
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. & Marcotte, D. (2004) - Canadian Journal of Education..., 2004 - pscynet.apa.org Récupéré le 28 août 2016 :http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf
- Fortin, L. Plante, A., & Bradley, M-F (2011) *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Récupéré le 24 juillet 2016 sur http://www.csrq.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2005). School engagement. Dans K. A. Moore et L. H. Lippman (dir.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (p. 305-321). New York, NY : Springer Science & Business Media.
- Gobeil-Bourdeau, J., *Préparation à l'école et engagement scolaire : le rôle médiateur de la relation maître-élève*. Récupéré le 30 août 2016 sur https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8994/Gobeil-Bourdeau_Jasmine_2012_memoire.pdf;sequence=4
- Guillemette, F. (2006) *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat en éducation. UQTR et UQAM. Disponible en ligne à l'adresse suivante: <http://www.archipel.uqam.ca/1939/1/D1481.pdf>
- Hilton, Heather (2009). *Théories d'apprentissage et didactique des langues*, réf. du 26 mars 2013, http://cle.ens-lyon.fr/anglais/theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues-78014.kjsp?RH=CDL_ANG120000.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation — Étapes et approches* (3e éd.). St-Laurent, Canada : ERPI.
- Ladd, G.W., & Troop-Gordon, W., *The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems*. Récupéré le 28 août 2016 sur : http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/14678624.00611/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.bing.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER
- Lacroix, M.-E & Potvin, P. (2009) *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Récupéré le 29 juillet 2016. <http://rire.ctreq.qc.ca/de->

[l%E2%80%99integration-a-l%E2%80%99inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d%E2%80%99adaptation-et-d%E2%80%99apprentissage-version-integrale/](#)

- Lacroix., M.-E. & Potvin (2014) *Les comportements perturbateurs à l'école: mieux les connaître pour mieux intervenir*; récupéré le 26 août <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/07/Les-troubles-de-comportements.pdf>
- Lemire, I (2011) *L'incidence de la relation maître-élève sur la motivation d'élèves du primaire provenant de milieux défavorisés*. Mémoire de Thèse. Récupéré le sur [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6271/Lemire Isabelle 2011_memoire.pdf?sequence=4](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6271/Lemire_Isabelle_2011_memoire.pdf?sequence=4)
- Lightbown, P.M. & Spada., N (1990). "*Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning*", dans *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Marcotte, J., Lachance, M-H. & Lévesque, G., *Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage*. Récupéré le 28 août 2016 sur <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/1092/1132>
- MELS (2016) *Lutte contre le décrochage et réussite scolaire* récupéré le 2 août 2016; <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lutte-contre-le-decrochage-et-reussite-scolaire/strategie-daction-visant-la-perserverance-et-la-reussite-scolaires/>
- MELS, (2015) *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2012-2013* récupéré le 9 août 2016 http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiquesinfo_de_cisionnelle/Tableau_taux-officiels-decrochage_CS_2012-2013.pdf
- MELS, (2010), *Progression des apprentissages au secondaire, Anglais, langue seconde (programme de base)* récupéré le 28 août 2016; http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec_ALS_fr.pdf
- OQLF (2012), *Législation et statut de la langue*, récupéré le 12 septembre 2017, https://www.oqlf.gouv.qc.ca/50ans/html/50_legislation.html
- Parent, S. (2014) *Un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. Pédagogie Collégial* 27 (3). Récupéré le 18 septembre 2017 http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Parent-Vol_27-3.pdf
- Pica L- A, Plante, N. & Traoré, I. (2014) *Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale: une analyse des principaux facteurs associés*. Institut de la statistique du Québec Récupé le 25 juillet 2016: <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/zoom-sante-201409.pdf>
- Potvin, P., (2016) *Motivation scolaire*. Récupéré le 9 août 2016 <http://rire.ctreq.qc.ca/thematiques/motivation-scolaire/> <http://rire.ctreq.qc.ca/HYPERLINK>

- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., & Royer, É (2000). *Teacher's attitude toward students at risk of school dropout. Paper presented at the International conference of psychology*, University of Haifa, Israel.
- Rapport Parent (1966) *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Imprimé et relié par Ronalds- Federated Limited, Imprimeur-relieur, pour le Gouvernement du Québec. Récupérer le 25 juillet 2016 : <https://www.erudit.org/revue/haf/1966/v20/n3/302595ar.pdf>
- Rousseau, N. (2005) *La pédagogie de l'inclusion scolaire (3^e ed) Un défi ambitieux et stimulant* récupérer le 14 septembre 2017 <http://www.puq.ca/catalogue/livres/pedagogie-inclusion-scolaire-edition-2703.html>
- Rousseau, N. Bergeron, G. & Vienneau, R., (2011) *L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces*. Récupéré le 12 mars 2016 : : <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/JARL/Jarl-Vol3Article1.pdf>
- Rumberger, R.W.(1995).*Dropping out of middle school : A multilevel analysis of student schools.American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Sow, D. (2013) *l'épineuse question de l'intégration des personnes immigrantes*. Récupéré le 24 juillet 2016 <https://doudousow.wordpress.com/2013/09/10/696/>
- Soyonscompères (2015) *Les effets du décrochage* récupéré le 9 août 2016 <http://soyonscompères.com/dcrochage/les-determinants-de-la-perseverance-scolaire>
- Vallerand, R. J.,& Sénécal,C.B. (1992).*Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. Apprentissage et socialisation*, 15(1) ,49-62.
- Vienneau,R. (2006). *De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion*. In C. Dionne et N. Rousseau(dir.),*Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p.7-32).Collection éducation-recherche.Québec:Presses de l'Université du Québec.
- Wang, M-T., (2013) *School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective*. Récupéré le 25 juillet 2016,<http://www.sciencedirect.com/science/journal/09594752>
- Winstone, N. E., Nash, R, A., (2012) *The Developing Engagement with Feedback Toolkit*. Récupéré le 8 octobre 2017. <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/developing-engagement-feedback-toolkit-deft>
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). *Two decades of research on teacher-student relationships in class. International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.

APPENDICE 1-PLANIFICATION DES TÂCHES ÉTUDIANTES

THE FOOD I EAT

Collect supermarket fliers from different supermarkets like Metro, IGA, Maxi, Super C.

- Have extra activities on hand for early finishers, such as colour by numbers, word search, boggle, books, recipe books,

1) Introduction

- Distribute a flyer to each student making sure there are different ones in the group and give a few minutes to look leaf through. Point out that the flyer is bilingual and a great resource throughout the LES.

- Discuss the food in the flyers; model functional language on the board.

What's on special this week?

What is your favourite food on page 2?

Can you name something we eat for breakfast/lunch/supper/snacks?

2) Carrying Out

- Draw a graphic organizer on the board or SmartBoard with the different meals and have students give foods for each meal.

- Distribute the Student Booklet (appropriate Level) and have students do (a rally) activity 1A then 1B. Discuss as a class, in pairs if it is possible with model FL or

individually with each student in turn while the group is doing Activity 2.

- Student do activity 2A individually. Make sure to have scissors and glue on hand.

- Present your own lunchbox to the group and have students help write a collective description of teacher's lunchbox as a model for Activity 2B.

- Have students write their own descriptions and present to each other in pairs, to the group or to the teacher.
- Play food charades with the students as a group to model Activity 3. You can make up your own riddles or use the ones provided from Food unit: <http://funnymissvalerie.blogspot.ca/search/label/Food>). Students use their flyers as a resource to solve the riddles. Make sure to have extra flyers on hand as students may have destroyed the other ones for Activity 2.
- Model how to write a riddle for the group, then have students write their own in their SB, Activity 3.
- Teacher plays Go Fish with Flashcards as a class (or in teams of 2), (Print flashcards 3 X 3 to a page); Practise pronunciation before Go Fish (Print flashcards 8 X 9 to a page as a resource). Put functional language on the board as a model. It's my turn/your turn. Yes I do. No, I don't. Do you have _____? Go Fish!

3) Viewing

- Students watch video clip Mr. Bean Makes a Sandwich and do comprehension activities A and B related to the video.

https://www.youtube.com/watch?v=NnaRp0x_kQM

4) Writing

- Teacher models with the whole class or with students of a certain level making his own sandwich.

-
- Students create their own sandwich using the word banks and teacher model. Practise vocabulary and certain appropriate prepositions.

- With a partner, if possible, they take turns presenting their sandwich.

5) BINGO

- Play food BINGO with the group.

Some handouts from <http://funnymissvalerie.blogspot.ca/search/label/Food> Mr. Bean
Activities adapted from www.islcollective.com

APPENDICE 2. RÉPONSES AUX QUESTIONS PAR RAPPORT AUX STRATÉGIES

Enseignement Explicite

Lire en dyade afin d'activer les connaissances antérieures

Avez-vous aimé l'activité ?		Aidant ?		Difficile ?	

Enseignement avec stratégies interpersonnelles favorables et positives

Modeler et favoriser la conversation désirée

Avez-vous aimé ?		Aidant ?		Difficile ?	

Enseignement avec stratégies interpersonnelles favorables et positives

Conversation orale et encouragement à la participation

Avez-vous aimé l'activité ?		Aidant ?		Difficile ?	

Enseignement Explicite

Lire en dyade pour augmenter la compréhension

Avez-vous aimé l'activité ?		Aidant ?		Difficile ?	

Enseignement Explicite

Utilisation de matériel visuel pour attirer leur attention

Avez-vous aimé l'activité ?		Aidant ?		Difficile ?	

Enseignement avec stratégies interpersonnelles favorables et positives

Favoriser le respect en prônant des règles simples dans les interactions

Avez-vous aimé ?		Aidant ?		Difficile ?	

Enseignement avec stratégies interpersonnelles favorables et positives

Matériel didactique approprié

Avez-vous aimé l'activité ?		Aidant ?		Difficile ?	

Enseignement Explicite

Lire en dyade et trouver l'idée principale du texte

Avez-vous aimé l'activité ?		Aidant ?		Difficile ?	

Enseignement avec stratégie interpersonnelle favorable et positive

Attitude de reconnaissance des individualités et des difficultés

Est-ce que les explications étaient claires et vous ont aidé à comprendre?		Est-ce que vous avez aimé la façon d'évaluer la C1?	

Enseignement Explicite

Compréhension orale

Avez-vous trouvé cette stratégie aidante?		Est-ce que l'activité a augmenté votre goût d'apprendre l'anglais ?	

APPENDICE 3

QUESTIONNAIRE DE L'ÉLÈVE

Réponses possibles au questionnaire

- | A- Tout à fait d'accord | B – Plutôt d'accord |
|---|-------------------------------|
| C - Plutôt en désaccord | D - En désaccord total |
| 1. Avant cette année scolaire, j'étais engagé dans mes cours d'anglais. | _____ |
| 2. Je suis engagé dans mes apprentissages en anglais | _____ |
| 3. L'enseignant emploie des stratégies qui augmentent mon engagement en anglais. | _____ |
| 4. Le lien avec l'enseignant augmente mon engagement dans les cours d'anglais. | _____ |
| 5. Les approches (façon) pédagogiques employées par l'enseignant augmentent mon engagement dans les cours d'anglais. | _____ |
| 6. La façon de faire de mon enseignant m'aide dans mon engagement dans mes cours d'anglais. | _____ |
| 7. Les types d'activités choisies tels que les échanges et les conversations influencent favorablement mon engagement dans les cours d'anglais. | _____ |
| 8. L'enseignant qui s'adapte aux réalités que nous avons, aide à mon engagement dans les cours d'anglais. | _____ |

APPENDICE 4- TABLEAU SUR LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES ET INTERPERSONNELLES DANS LE STAGE D'ENSEIGNEMENT

TYPE D'ENSEIGNEMENT	STRATÉGIES EMPLOYÉES	MANIERE DE METTRE LES STRATÉGIES EN PLACE	MOMENT ET DURÉE	MANIÈRE DE COLLECTER LES DONNÉES
Enseignement explicite	-Lire en dyade -Activer les connaissances antérieures	-Lors de la compréhension de texte, les élèves lisent un texte en dyade -Rappeler oralement ce qu'ils ont vu antérieurement	Lundi 13 février 20-30 minutes	<i>Questions à savoir :</i> 1) ce qu'ils ont aimé; 2) ce qu'ils ont trouvé aidant; 3) ce qu'ils ont trouvé difficile.
Enseignement avec stratégies interpersonnelles favorables et positives	-Modeler une conversation désirée avec les élèves en donnant mes attentes -Favoriser la participation	-Lors d'une activité de groupe où les élèves doivent interagir avec un langage cible, valoriser les comportements désirés : renforcements positifs oraux (utilisation de l'anglais en comportement de groupe adéquat)	Vendredi 24 février 20-30 minutes	<i>Demande orale par rapport aux feedback attendus.</i>
Enseignement avec stratégies interpersonnelles favorables	-Activité de conversation orale -Encourager l'usage de l'anglais par des commentaires et des gestes positifs	-Pendant une activité de conversation, circuler et encourager l'usage de l'anglais. -Utilisation de formulaires de renforcement positif : « Good job », « Great job », « You speak very good English », « thumbs up » avec ma main	Vendredi 17 février 20-30 minutes	<i>Petit sondage</i> <i>Déjà présent dans le livret de l'élève</i>

Enseignement réciproque	<ul style="list-style-type: none"> -Lire en dyade -Comprendre à l'aide du contexte 	-Lire un texte sur la nourriture et identifier les aliments en discutant avec le partenaire	<p>Vendredi 3 mars</p> <p>20-30 minutes</p>	<p><i>Sondage oral</i></p> <p><i>Dans quelle mesure travailler en équipe est-il aidant ? Dans quelle mesure le sujet les intéresse-t-il?</i></p>
Enseignement explicite	-Regarder une vidéo sur la nourriture après avoir révisé les noms d'aliments en anglais. Les mots seront affichés avec le mot en anglais dessous et les prononcer pour qu'ils apprennent la prononciation.	-Utilisation de PowerPoint pour réviser des noms d'aliments	<p>Semaine du 15 mars</p> <p>Environ 30 minutes</p>	<p><i>Sondage écrit</i></p> <p><i>-Est ce que la vidéo vous a aidés à mieux comprendre chaque aliment ?</i></p> <p><i>Est-ce que vous trouvez cela plus motivant de voir les images ainsi?</i></p>
Enseignement avec stratégies interpersonnelles favorables et positives	-Activité de groupe ; les élèves doivent se promener et faire un rallye pour trouver les différents goûts. Ils doivent demander à leurs pairs s'ils aiment une variété d'aliments ou des aliments différents	-Mettre en place ou favoriser le respect des différences en rappelant aux élèves l'importance du respect et des différences (modelage)	<p>Semaine du 22 mars</p> <p>20-30 minutes</p>	<p><i>Sondage verbal :</i></p> <p><i>Do you feel more comfortable when there is respect around?</i></p> <p><i>Do you think respect is important?</i></p> <p><i>Does respect help you to work?</i></p>

Enseignement avec stratégies interpersonnelles favorables	-Sélection de matériel didactique approprié pour attirer et retenir l'attention des jeunes	-Jouer une vidéo illustrant positivement les règles attendues de la part des élèves	Semaine du 29 mars	<i>Sondage verbal :</i> <i>Did you like the activity?</i>
	-Vidéo de « Mr. Bean makes a Sandwich »		20-30 minutes	<i>Would you like me to use video viewing more often?</i>
Enseignement explicite	-Idée principale du texte basé sur les ressources disponibles	-Modéliser le comportement attendu et ensuite laisser les élèves répondre aux questions en équipe de 2.	Semaine du 5 avril	<i>Sondage verbal :</i> <i>Was team work helpful to get the principal ideas from the text?</i>
			20-30 minutes	<i>Would you like me to proceed this way in the future when we read a text?</i>

Enseignement avec stratégies interpersonnelles favorables	-Attitude qui démontre une reconnaissance de l'individualité au niveau des habiletés et difficultés	-Utiliser une communication ouverte pour avoir des conversations authentiques. Manifestation d'empathie lorsque les élèves ont de la difficulté pour les guider vers la tâche à accomplir et manifestation de fermeté si le comportement est inadéquat, directif lors d'intervention disciplinaire	Semaine avant Pâques Dans les 2 cours avec mon groupe au local 3149. Durant la durée des 2 cours	<i>Sondage écrit :</i> <i>Were my explanations clear and helpful for you to understand?</i> <i>Did you like this way of evaluating the CI?</i>
Enseignement explicite	-Compréhension orale à l'aide d'écoute et d'aide visuelle	-Lire les questions aux élèves (modélisation) pour leur apprendre la prononciation et ensuite ils lisent les questions et répondent oralement à un collègue pour pratiquer la prononciation.	Semaine du 18 avril 20-30 minutes	<i>Sondage verbal :</i> <i>Dans quelle mesure avez-vous trouvé cette stratégie aidante?</i> <i>Est-ce qu'elle augmente votre intérêt pour apprendre l'anglais?</i>

