

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT**

**PAR
ALBA DORIS CAMACHO**

**LA RÉTROACTION POSITIVE COMME STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE
DANS UN COURS D'ESPAGNOL, LANGUE SECONDE**

JUILLET 2020

REMERCIEMENTS

Je désire tout d'abord adresser mes remerciements à mon directeur d'essai, M. François Guillemette, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, de m'avoir guidée avec rigueur et justesse. Il a été toujours présent pour répondre à toutes mes questions et a toujours eu les bons mots pour m'encourager et m'aider à terminer cet essai en faisant de la rétroaction positive.

Je suis reconnaissante envers la Direction de l'école où j'ai fait mon stage, ainsi qu'à tous les élèves de 3^e secondaire du collège Saint-Louis qui m'ont aidée à réaliser ce projet.

Mes derniers remerciements s'adressent à mes proches qui ont su m'encourager tout au long de la maîtrise. Un gros merci à ma famille pour sa présence et son écoute. Merci aussi à ma chère amie Clarita pour son temps et sa disponibilité quand il s'agissait de lire des textes en anglais. Merci à Marcel pour sa disponibilité pendant la révision de mes textes et la clarté des idées exposées dans cet essai.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
TABLE DES MATIÈRES	III
LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	VI
INTRODUCTION	7
CHAPITRE I	9
LA PROBLÉMATIQUE.....	9
1.1. PORTÉE DES INTERVENTIONS DE L'ENSEIGNANT	9
1.2. QUESTIONS GÉNÉRALES.....	11
1.3. DÉVELOPPEMENT DE MES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES.....	12
CHAPITRE II.....	13
CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS	13
2.1 - RÉTROACTION.....	13
2.3. LES QUATRE NIVEAUX DE RÉTROACTION SELON HATTIE.....	17
2.3.1. Niveau de la tâche et du produit.....	17
2.3.2. Niveau du processus.....	18
2.3.3. Niveau de l'autorégulation.....	19
2.3.4. Niveau de la personne.....	19
2.4. RÉTROACTION POSITIVE ET RELATIONS POSITIVES ENTRE L'ENSEIGNANT ET LES ÉLÈVES	20
2.5. PERCEPTION DE COMPÉTENCE ET RÉTROACTION POSITIVE	21
2.7. OBJECTIFS DE L'INTERVENTION	24
CHAPITRE III	25
MÉTHODOLOGIE	25
3.1. CONTEXTE DE LA RÉALISATION DE L'INTERVENTION	25
3.2. DESCRIPTION DÉTAILLÉE DE L'INTERVENTION	25
NIVEAU DE LA TÂCHE ET DU PRODUIT.....	26
NIVEAU DU PROCESSUS	27
NIVEAU DE L'AUTORÉGULATION	27
3.3. GRILLE D'ÉVALUATION DE LA VIDEO	29
3.4. PRÉSENTATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES INFORMATIONS.....	33
3.4.1 Questionnaire.....	33
3.4.2. Journal de bord.....	34
3.4.3 Analyse des données.....	34

CHAPITRE IV	36
RÉSULTATS ET DISCUSSION	36
4.1. ANALYSE DES RÉPONSES DES ÉLÈVES.....	36
4.2. ANALYSE GÉNÉRALE.....	43
4.3. LE JOURNAL DE BORD.....	44
CHAPITRE V	46
CONCLUSION.....	46
5.1. RETOUR SUR LES OBJECTIFS DE L'ESSAI ET LES RÉSULTATS	46
5.2. COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	49
5.3. LIMITES DE L'ESSAI.....	52
RÉFÉRENCES.....	53
ANNEXE 1	56
ANNEXE 2	57

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Les quatre niveaux de rétroaction selon Hattie, 2017 p. 178

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

IB *International Baccalaureate*

CSMB Commission Scolaire Marguerite-Bourgeoys

CP Compétence professionnelle

L2 Langue seconde

L3 Langue tierce

LÉ Langue étrangère

MÉLS Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MÉQ Ministère de l'Éducation du Québec

PFÉQ Programme de formation de l'école québécoise

SAÉ Situation d'apprentissage et d'évaluation

ZPD Zone proximale de développement

INTRODUCTION

J'enseigne l'espagnol comme langue étrangère (LÉ) depuis 2002. Durant les 12 premières années, j'ai donné des cours à des adultes professionnels qui avaient besoin de l'espagnol dans leur travail. Ensuite, je me suis tournée vers l'enseignement au secondaire. Dans les deux cas – adultes et jeunes – j'ai pu constater un très fort intérêt au début de l'apprentissage de la langue espagnole. Cependant, plus on avançait dans les contenus, plus je percevais le découragement de mes élèves devant leur incapacité, réelle ou supposée, à surmonter les difficultés dans leur apprentissage de la langue.

Les cours que j'ai suivis en vue d'obtenir une maîtrise en enseignement de l'espagnol, LÉ à l'Université du Québec à Trois-Rivières m'ont présenté différentes stratégies éducatives pouvant améliorer l'apprentissage des élèves, leur motivation et leur persévérance. J'ai eu l'opportunité d'en expérimenter quelques-unes ces dernières années au niveau secondaire, ce qui m'a surtout permis de devenir une enseignante plus consciente de la portée de ses interventions éducatives et de leur efficacité. Je voulais, en tant que professionnelle en éducation, trouver des stratégies pour maintenir l'émerveillement et la curiosité du début des cours d'espagnol. Mon intérêt pour la rétroaction positive est venu de mon sentiment d'impuissance face à la désorganisation et au découragement des élèves devant leurs difficultés d'apprentissage.

Après avoir observé le changement d'attitude chez certains apprenants au moment où ils devaient surmonter des défis, je trouvais important de travailler sur la perception de la compétence à apprendre des élèves (*self-efficacy*) et le rôle que la rétroaction positive pourrait jouer sur cette perception.

Ainsi, l'intervention que j'ai choisie vient de mon désir de trouver les moyens et les mots justes pour aider les élèves à apprendre et à surmonter les difficultés d'apprentissage de l'espagnol, langue tierce (L3). Bref, je cherchais à créer un environnement d'apprentissage harmonieux et propice à la reconnaissance des progrès et des acquis. Cela implique le choix d'une stratégie pour le faire. J'ai donc décidé d'appliquer un des principes de l'apprentissage visible¹, approche développée par Hattie : la rétroaction positive.

J'ai formulé l'hypothèse que, avec des interactions et des rétroactions positives, la perception de sa compétence (*self-efficacy*)² chez l'apprenant élèvera son niveau d'engagement et d'effort face aux difficultés. Ainsi, la frustration dans le processus d'apprentissage se régulera pour amener l'élève à progresser dans ses apprentissages.

Cet essai est divisé en cinq chapitres. Le premier énonce la problématique, avec comme point de départ une réflexion sur ma pratique professionnelle. Le second présente une synthèse d'études portant sur les effets des interventions de l'enseignant sur l'apprentissage et, en même temps, la perception de la compétence des élèves débutants d'espagnol dans ce processus d'apprentissage. Le troisième décrit la méthodologie retenue pour mener à bien l'intervention en classe. Le quatrième, quant à lui, présente les résultats obtenus à la suite de la mise en place des situations d'enseignement-évaluation expérimentées dans le cadre du stage II. Finalement, le cinquième chapitre présente une synthèse des résultats de l'intervention et la conclusion.

¹ *Visible Learning* (Hattie, 2017) Ouvrage basée sur une méga-analyse réalisée auprès de millions d'élèves qui démontre que n'importe quelle intervention peut avoir un impact sur l'apprentissage.

² Théorie de l'apprentissage « *Self-Efficacy* ». Bandura (1993). Cet auteur affirme que la perception qu'un élève a sur son habileté à performer et à s'adapter aux circonstances modifie le désir de faire des efforts et de s'engager dans l'apprentissage.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) mentionne que s'observe, dans le contexte québécois, « un intérêt [toujours] croissant pour l'apprentissage de l'espagnol » (MÉLS, 2007, p. 1). Pour cette raison, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS] (2007) a opté pour que l'espagnol soit la « langue enseignée en sus du français et de l'anglais [car elle] est une langue vivante qui a un caractère international » (p. 1). L'espagnol comme langue tierce est, dans quelques cas, une option dans les écoles régulières; il est obligatoire dans le contexte d'une école internationale s'il est choisi comme L3. Cependant, les occasions de parler espagnol en dehors de la salle de classe sont rares. L'enseignant doit donc profiter du temps accordé à son cours pour maximiser les occasions de productions dans la langue tierce et la salle de classe devient le milieu privilégié pour stimuler l'élève à utiliser la langue et pour mettre en application et consolider les contenus enseignés (MÉLS, 2007). De là provient mon intérêt pour connaître la portée des gestes et des paroles de l'enseignant lors des interventions en classe sur l'engagement des élèves durant un cours de langue tierce.

Les enseignants doivent écouter, observer et trouver la juste mesure dans leurs interventions auprès des élèves afin de leur donner les meilleures chances possibles de réussite. Le rôle de l'enseignant est de faire progresser les élèves et de les encourager à prendre en main leur apprentissage. De fait, comme la stipule le MÉLS : « ...une intervention de [leur] part est requise tout au long de l'apprentissage » (MÉLS, 2007, p. 3).

1.1. Portée des interventions de l'enseignant

Toutes les actions de l'enseignant ont pour but de diminuer l'écart entre le point de départ de connaissances et l'objectif final de la tâche (Durand et Chouinard, 2006). Le rôle des

commentaires sur le travail des élèves est, d'une part, d'identifier les progrès accomplis et les réussites et, d'autre part, de donner des moyens et des pistes pour permettre aux élèves d'avancer et de réussir. D'ailleurs, la rétroaction fait partie des influences les plus puissantes sur la réussite scolaire (Hattie, 2017). Comme c'est l'enseignant qui donne les rétroactions, il est clair que son rôle dans l'apprentissage est de la plus grande importance. Bref, donner des rétroactions à l'élève constitue une partie très importante de l'acte d'enseigner

La rétroaction positive est un élément fondamental du processus de construction d'un climat de confiance entre les élèves et l'enseignant. Une ambiance décontractée et ouverte à l'erreur peut faire une différence et contribuer à motiver les jeunes à s'engager dans leur propre formation (Institut national de santé publique du Québec, INSPQ, 2010).

Le PFÉQ promeut le recours à la rétroaction positive : « Pour encourager les élèves à communiquer en espagnol, l'enseignant doit donner à chacun beaucoup de rétroaction positive... ». Il met aussi en avant l'importance de l'ambiance dans la classe : « [l'enseignant] favorise la construction de situations d'apprentissage intéressantes et, surtout, dans « un contexte de classe détendu » (MÉLS, 2007, p.7). Selon le PFÉQ, lors des explications et des pratiques, l'enseignant doit encourager les élèves à parler espagnol sans craindre un jugement défavorable. La présence de l'erreur dans le processus d'acquisition de la langue doit « faire partie du processus normal d'acquisition d'une langue » (MÉLS, 2007, p.7). Le rôle de l'enseignant est de motiver et de stimuler l'initiative des apprenants par des interventions positives qui développent la perception de compétence chez les élèves.

Pour instaurer dans une classe un climat propice à l'apprentissage et pour que l'élève se sente autonome et désire s'impliquer dans les activités proposées par l'enseignant, celui-ci doit toujours avoir en tête les cinq besoins principaux des élèves, à savoir : la sécurité émotionnelle, le plaisir d'apprendre, la confiance en soi à travers le sentiment de

compétence, le sentiment d'appartenance au milieu, finalement, le pouvoir de décision (Ridley et Walther, 1995).

Conformément au référentiel pour l'enseignement efficace de la Commission Scolaire Marguerite Bourgeys (CSMB), un climat harmonieux en classe est présent lorsque l'on peut y observer plusieurs des faits suivants (CSMB, 2019) :

- une attitude positive de l'enseignant envers tous les élèves;
- des échanges toujours positifs, respectueux et bienveillants;
- des approches et des stratégies d'enseignement riches et variées;
- des interventions rapides, opportunes et personnalisées;
- des tâches signifiantes et clairement expliquées;
- des attentes identifiées explicitement;
- le respect des individualités et des particularités des élèves.

Dans le même ordre d'idées, la motivation, facteur déterminant de l'apprentissage, peut être affectée par les types de rétroaction adoptés en classe (Hattie, 2017). La rétroaction est un outil important dans l'enseignement en général et plus spécialement dans un cours de langue tierce étrangère où les apprenants sont appelés à se lancer en peu de temps dans la production de textes oraux et écrits. La rétroaction peut s'avérer un outil très positif ou très négatif selon les types, la fréquence et l'intention.

1.2. Questions générales

En lien avec ce qui précède, cet essai se veut une réflexion après une intervention sur l'efficacité des rétroactions positives dans un cours d'espagnol, L3, dispensé à des élèves de niveau secondaire. Il veut répondre aux questions générales suivantes :

- Comment les élèves vivent-ils un cours d'espagnol, où l'enseignant a adopté la rétroaction positive continue et fréquente comme stratégie pour favoriser l'apprentissage?

- Quel est l'effet d'une rétroaction positive accentuée dans un cours d'espagnol, LÉ, notamment sur la perception de la compétence chez l'élève?
- Quelles sont les pistes d'amélioration pertinentes dans l'utilisation de la rétroaction positive en enseignement de l'espagnol?

1.3. Développement de mes compétences professionnelles

Cette intervention a aussi pour but de me permettre de développer plusieurs compétences professionnelles (CP) du référentiel des compétences en enseignement (MÉQ, 2001). En effet, par cet essai, je vise à développer principalement les compétences CP3, CP4, CP5 et CP11. La compétence 3, dans la conception de la SAÉ qui a été expérimentée lors de mon stage II. La compétence 4, dans le pilotage et l'observation des élèves lors d'un cours d'espagnol, L3, où la fréquence de la rétroaction positive est accentuée et où je joue le rôle de médiatrice entre l'apprenant et le savoir. La compétence 5 dans l'évaluation pour juger et pour réorienter au besoin les productions des élèves; enfin, la compétence 11, l'engagement dans son développement professionnel, car je cherche à réfléchir et à améliorer ma pratique enseignante par des interventions exploratoires afin de trouver des pistes d'action pour favoriser la progression de chaque élève dans l'apprentissage de l'espagnol, L3. Dans le chapitre V, je ferai le bilan détaillé du développement des compétences mentionnées ici.

Ce premier chapitre a permis d'exposer la problématique liée à la rétroaction positive dans une classe de langue espagnol. Le second chapitre présente les concepts utilisés dans le cadre de ce travail.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS

Dans ce chapitre, je commence par expliciter les concepts et les éléments théoriques qui sont au fondement de mon intervention. À cet effet, je donnerai, en premier lieu, une définition de la rétroaction. Ensuite, je présenterai succinctement la classification des différentes formes de rétroaction positive selon Hattie (2017), les effets des relations positives entre l'enseignant et les élèves ainsi que les conséquences des rétroactions positives sur la motivation à apprendre et sur le développement de la perception de compétence chez les élèves. Je terminerai par une présentation des objectifs de l'intervention.

2.1 - Rétroaction

Legendre définit la rétroaction comme étant une « communication d'informations qu'une personne reçoit suite à ses actions, à ses attitudes, à ses comportements » (2005, p.1193). Selon Rodet, la rétroaction est une réaction à une performance. Cette réaction corrige l'apprenant et a comme principal objectif de le guider pour approfondir sa connaissance et de lui indiquer les moyens pour aller vers la réussite (2000). Hattie explique que, pour parler de rétroaction, il faut d'abord parler d'écart. Il affirme que la finalité de la rétroaction est de réduire l'écart « entre les acquis et les critères de réussite » (2017, p. 165).

Je retiens que la rétroaction est une réaction spontanée ou planifiée, qu'elle apparaît suite à une action de l'élève, soit une démarche d'apprentissage, une production orale ou une production écrite. La rétroaction peut prendre plusieurs formes. En effet, le langage corporel et le ton de voix en disent beaucoup sur la valeur que l'enseignant accorde au

travail de l'apprenant. Les gestes corporels donnent aussi des informations positives ou négatives à l'élève (Azaoui, 2014).

2.2. Rétroaction et stratégies d'enseignement

Rodet insiste sur le fait que l'apprentissage est individuel, que chaque apprenant apprend à sa manière. Il est donc, selon lui, souhaitable que chaque rétroaction soit un commentaire individualisé, adapté à la progression de chaque apprenant, à ses compétences et à ses défis individuels. À cet effet, un enseignant efficace « doit repérer la manière dont l'apprenant organise, structure et présente ses connaissances » (Rodet, 2000, p. 50).

Selon la philosophie de l'enseignement efficace, une bonne rétroaction a pour but de mettre en évidence le progrès individuel de l'élève à un moment précis, de donner une information utile et d'indiquer à l'élève comment avancer dans l'apprentissage. Elle doit souligner les forces et les défis ainsi que reconnaître et de faire ressortir les acquis. La vérification de la performance permet d'identifier la démarche et les stratégies utilisées par l'apprenant dans la progression de ses apprentissages (Rodet, 2000).

La rétroaction a plusieurs fonctions. Elle fournit des indications sur le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage, elle participe à l'amélioration des méthodes de travail de chaque élève, elle peut aider l'enseignant à clarifier des notions plus ou moins bien maîtrisées et devrait favoriser l'engagement des élèves dans leurs apprentissages (Hattie et Timberley, 2006). Hattie estime que la rétroaction « positive » influence grandement le processus d'apprentissage et la réussite : c'est une rétroaction qui tient compte de ce que l'élève fait à un moment donné et de ce que l'enseignant considère essentiel qu'il fasse pour arriver à la réussite. Chaque commentaire et chaque geste doivent donner des pistes d'amélioration, sans pour autant décourager l'apprenant lors de la correction d'erreurs.

Une bonne intervention porte sur la performance de l'élève et non sur ses caractéristiques personnelles. De fait, un éloge de sa personnalité peut être préjudiciable, car l'élève pourra considérer que ses caractéristiques personnelles sont suffisantes pour réussir et, par conséquent, décider de ne pas se forcer face à une difficulté ou un obstacle d'apprentissage donné. Mettre l'accent sur l'effort et la recherche des moyens plutôt que sur l'intelligence contribue au développement de l'esprit dynamique de l'apprenant (Dweck, 2008). Cette auteure dit que les louanges sur les procédés de l'élève – des efforts, des stratégies, de la concentration, des choix, de la persévérance – l'aident davantage à rester motivé, confiant et efficace.

Une mauvaise interprétation ou une mauvaise perception d'une intervention de l'enseignant peut provoquer chez l'élève de la frustration et du désarroi. Les sentiments de frustration et d'échec occasionnent la destruction d'une bonne perception du cours, ils peuvent affecter négativement la perception de la compétence chez l'élève et diminuer son engagement dans l'apprentissage (Lessard et al., 2007)

En outre, une ambiance positive aide à stimuler le développement des sentiments d'appartenance, d'acceptation et de confiance en soi (Lessard et Schmidt, 2011). C'est pour cette raison que les rétroactions et les commentaires utilisés en classe ont un rôle important. Ils doivent être examinés avec attention pour qu'ils restent positifs et ne deviennent pas un élément destructeur dans la motivation d'apprendre et dans la perception de la compétence. La clé est de montrer à l'apprenant que les compétences et les habilités peuvent être développées avec plus de travail (Dweck, 2008) ou un peu plus tard. Par exemple, à un élève qui ne comprend pas bien actuellement un concept ou une notion grammaticale, l'enseignant pourrait lui dire que cela ne signifie pas qu'il ne pourra jamais le comprendre ou qu'il est moins intelligent que les autres. Cette réponse encourageante est positive.

Plus précisément, dans un cours de langue espagnole, LÉ, il est nécessaire que la relation de confiance entre l'enseignant et les élèves soit établie. En effet, dans sa classe, l'enseignant est tenu de stimuler la participation active de tous les élèves afin de les accompagner dans le processus d'acquisition de la langue. Il « suscite l'intérêt, la motivation et l'engagement de chacun » (MÉLS, 2007, p. 7). Acquérir les compétences pour arriver à communiquer dans une langue étrangère requiert beaucoup d'effort et de persévérance, qu'une bonne relation avec le professeur peut encourager en favorisant un bon climat d'apprentissage (Dörnyei, 2001).

Soussa explique comment fonctionne le cerveau pendant la mémorisation de nouveaux contenus et montre comment les émotions peuvent favoriser le renforcement de la mémoire et de l'attention : « la façon dont une personne se sent par rapport à une situation d'apprentissage déterminera le niveau d'attention qu'elle y accordera » (Soussa, 2002 p.45). Les émotions vécues dans une salle de classe peuvent favoriser ou inhiber l'apprentissage; c'est pourquoi l'enseignant doit bien pondérer ses interventions.

Dans un cours de langue, les apprenants prennent des risques à chaque nouvelle production orale ou écrite. Ils doivent construire de nouvelles phrases dans une LÉ et il est très probable que, sur le coup, ils fassent quelques erreurs. Les apprenants prendront plus de risques et hésiteront moins à agir s'ils sentent que leur enseignant les soutient dans leur démarche, dans leurs essais et leur montre qu'ils progressent même s'ils font des erreurs.

Dans un cours où l'enseignant a su établir une saine relation avec sa classe, les rétroactions sont perçues comme une appréciation du travail et de l'effort fait ainsi que comme une aide pour progresser dans l'apprentissage. Une rétroaction positive fournit des indications sur le choix des moyens appropriés, donne de l'information pertinente et influence les actions. Elle peut aussi favoriser la persévérance dans la finalisation de la tâche (Hattie, 2017).

2.3. Les quatre niveaux de rétroaction selon Hattie

Selon Hattie (2017), une rétroaction est efficace et aide vraiment à l'apprentissage quand elle répond à trois questions :

1. Où dois-je me rendre? L'élève doit connaître les intentions d'apprentissage, le but de chaque tâche pour que le travail soit plus significatif pour lui.
2. Comment y parvenir? On fait référence ici au chemin parcouru ou celui à parcourir pour arriver à la réussite. L'élève doit savoir comment il peut améliorer sa performance et développer son efficacité.
3. Quelle est la prochaine étape? Pour envisager cette prochaine étape, l'élève doit être conscient de ses acquis et de ce qu'il n'a pas saisi. Cette question aide les élèves à cerner ce qui est compris et ce qui ne l'est pas. De cette façon, ils peuvent choisir leurs propres défis pour la continuation.

En outre, Hattie (2017) identifie quatre niveaux de rétroaction auxquels recourent les enseignants (voir la figure 1, page suivante).

2.3.1. Niveau de la tâche et du produit

La rétroaction concernant la tâche et le produit est essentielle, elle doit apporter à l'élève une précision rapide et simple par rapport à ce qui est attendu. Parfois, en plus d'accepter ou non une réponse comme correcte, l'enseignant peut demander de trouver pourquoi la réponse donnée par l'apprenant est incorrecte. La rétroaction centrée sur le produit fournit peu d'informations à l'élève, elle confirme essentiellement si le résultat est bon ou faux.

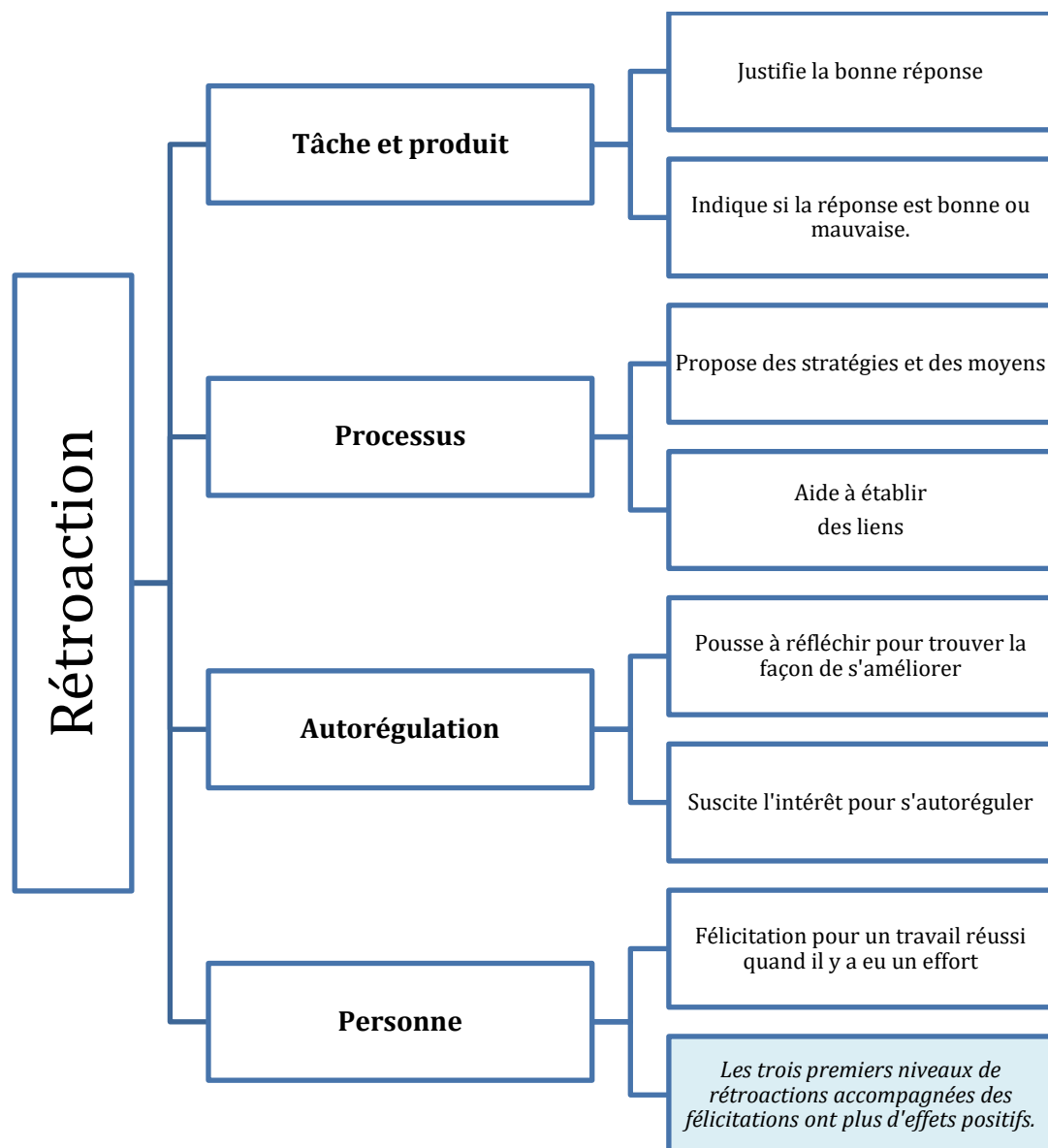


Figure 1 : Les quatre niveaux de rétroaction selon Hattie (figure inspirée de Hattie, 2017)

2.3.2. Niveau du processus

Le deuxième type de rétroaction concerne le processus. Cette rétroaction est centrée sur la démarche utilisée par l'apprenant dans la réalisation de la tâche. A ce niveau, l'information donnée à l'élève est un peu plus détaillée et plus spécifique que le niveau

précédent portant sur le résultat. L'enseignant fournit des outils et des procédures afin d'aider l'élève à ne pas faire d'erreurs. L'intervention démontre à l'élève que son raisonnement ou sa démarche est erronée et l'enseignant suggère d'autres moyens pour aboutir aux résultats escomptés ou à la bonne réponse. Selon Hattie, ce niveau de rétroaction est très approprié quand on veut développer la confiance de l'élève et sa perception de compétence personnelle. Pour ce niveau, l'enseignant peut et devrait servir d'exemple lors des explications avec le modelage.

2.3.3. Niveau de l'autorégulation

Le troisième niveau de rétroaction – l'autorégulation – se présente généralement sous forme de questions qui incitent à la réflexion et à l'approfondissement des concepts sur lesquels porte la rétroaction. La rétroaction d'autorégulation informe et indique ce qu'il faut changer, quand et pourquoi. Cette rétroaction vise à amener l'élève à prendre conscience de la manière dont il gère ses apprentissages. Elle se veut une invitation à reconnaître les gains et les progrès réalisés quand on sait bien administrer ses ressources et son temps. Ce genre de rétroaction favorise le développement de stratégies métacognitives telles que l'autorégulation des apprentissages de la part de l'apprenant. Ce niveau est censé amener l'élève à s'apercevoir de l'utilité de l'effort et de reconnaître ses propres habiletés.

2.3.4. Niveau de la personne

Le quatrième niveau est celui le plus fréquemment adopté par les enseignants à l'école (Hattie, 2017). Il s'agit d'un commentaire centré sur les capacités de l'élève. Elle porte très peu d'information sur la tâche, la démarche et l'organisation. Ce type de rétroaction peut transmettre le message que le succès est dû aux caractéristiques personnelles et non au travail réalisé. Elle est inefficace la plupart du temps et peut être nuisible, car l'apprenant peut considérer qu'il n'a pas besoin de faire des efforts pour réussir. Un élève

timide, par exemple, peut décider que, même s'il fait des efforts, ses caractéristiques personnelles ne lui permettront pas d'obtenir de bons résultats dans une présentation orale dans son cours d'espagnol.

Enfin, les rétroactions que l'enseignant offre aux apprenants constituent une composante fondamentale du processus d'apprentissage. Pour être plus efficace, la rétroaction doit permettre à l'élève de reconnaître ses acquis et réfléchir aux processus qui l'aident à progresser. Avec le bon support de l'enseignant, l'apprenant avance dans la zone proximale de développement (ZPD) vers des défis plus ambitieux. En fournissant des indications claires et appropriées, l'apprenant est poussé à réaliser une tâche plus loin de ce qu'il est déjà capable d'accomplir. Pour ce faire, l'enseignant devrait chercher à ajuster les situations d'apprentissage selon le niveau et l'étape de l'apprenant, soit en prévoyant des activités de soutien, soit en les incitant d'aller plus loin s'ils réussissent très bien en repoussant la zone proximale de développement, ZPD. (Durand et Chouinard, 2006).

2.4. Rétroaction positive et relations positives entre l'enseignant et les élèves

Une intervention bienveillante et explicite de l'enseignant fait passer les erreurs comme un passage normal vers l'apprentissage et vers la réussite sans provoquer un effet négatif sur la compétence d'apprentissage de l'élève et sa motivation (Hattie, 2017). La rétroaction est effectivement positive si la reconnaissance du droit à l'erreur dans la classe est clairement exprimée.

Quand l'enseignant intervient avec une rétroaction efficace et corrective, l'élève identifie la différence entre ce qu'il a produit et ce qu'il doit produire, il distingue la forme correcte du produit visé. L'enseignant qui entretient des relations positives avec les élèves favorise un climat de détente et de confiance. Un facteur décisif pour maintenir des relations positives est d'éviter de faire vivre l'échec, sans pour autant abandonner l'exigence et valoriser l'importance des efforts et du travail soigné et constant.

L'enseignant qui se soucie de la réussite des élèves évalue constamment ses interventions, il tient compte de l'importance des retours pour chaque réussite, il informe au moment opportun l'élève en situation difficile (Hattie, 2017).

2.5. Perception de compétence et rétroaction positive

Selon Gagné, la motivation peut être définie « comme l'ensemble des forces qui poussent l'individu à agir » (cité par Légère, 2007, p.1969). L'enseignant a un rôle à jouer dans le maintien de l'intérêt et de la motivation de l'élève et il doit encourager celui-ci à persévérer dans ses apprentissages. L'enseignant a *a priori* peu de pouvoir pour susciter la motivation, mais quand il reconnaît les acquis de l'apprenant, aussi petits qu'ils soient, il a une influence sur l'apprentissage et, par conséquent, influe sur la motivation (Viau, 1994). Les interventions spontanées ou planifiées de l'enseignant dans la classe d'espagnol, L3 peuvent devenir un outil pour susciter de l'intérêt de l'apprenant et l'aider pendant le processus d'acquisition de la langue. Apprendre une L3, c'est prendre des risques. Produire des textes en L3 et communiquer une idée requièrent une certaine dose d'audace et de motivation qui vient du désir d'aborder quelque chose de nouveau et d'inconnu. L'élève qui désire réellement apprendre une L3 ne voudra pas abandonner une tâche prescrite, même si celle-ci représente un défi nécessitant plus d'effort que d'habitude.

Selon Viau (1994), la motivation à apprendre peut être affectée par la perception qu'a l'élève de ses résultats scolaires. Pour Viau (2009), « la perception qu'a l'élève de sa compétence est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée » (p.36). Il fait cependant une distinction entre la perception de sa compétence et l'estime de soi. Un individu peut avoir une très bonne estime de soi dans les activités de la vie quotidienne et avoir une faible perception de sa compétence dans une activité académique. La perception de compétence est donc spécifique à un contexte ou à des activités spécifiques.

Bandura (1993) décrit, quant à lui la *self-efficacy* comme les croyances qu'a un élève en ses habiletés à s'engager avec succès dans une tâche et à obtenir les résultats désirés. Dans son approche, l'estime de soi relève plus de la valeur personnelle, tandis que la perception de sa compétence concerne plus les aptitudes. La perception de compétence est la base de la motivation. Si l'apprenant se croit capable d'accomplir avec succès la tâche proposée, il utilisera les meilleures stratégies et des outils pertinents appris antérieurement. Chaque rétroaction de l'enseignant doit donc mettre l'accent sur les avancements et les acquis pour favoriser la perception de compétence. Puisque la présence ou l'absence de confiance en ses capacités peut avoir d'importantes conséquences sur la motivation de l'élève, l'enseignant peut contribuer à une perception de compétence positive chez lui en soulignant ce qui a été réussi avant de procéder à une correction. Ainsi, l'enseignant peut amener les élèves à connaître leurs points forts avec des rétroactions telles que 'C'est bien ce que tu fais! Tu deviens habile à ..., Tu fais attention à la structure des phrases, bravo! etc.'

En fait, la motivation est aussi une conséquence de la réussite – plus on réussit, plus on est motivé à apprendre – et l'enseignant a beaucoup plus de pouvoir pour influencer la réussite que de pouvoir directement sur la motivation.

Bandura (1993) distingue quatre sources de perception de la compétence.

Les expériences ou les performances antérieures. Ce sont des expériences où l'apprenant a atteint des objectifs qui servent de points de référence pour les objectifs nouveaux. Un apprenant qui a eu l'occasion de vivre une expérience bien réussie aura confiance en ses habiletés face à une nouvelle tâche à accomplir, et son vécu le motivera à persévérer et à bien gérer les nouveaux défis.

Les expériences vicariantes. Ce sont les modèles avec lesquels l'apprenant est en contact. C'est une façon de s'identifier en observant d'autres personnes exécuter une tâche. Plus son lien avec le modèle est étroit, plus grand est l'impact sur sa perception de compétence.

Le modèle démontre une habileté et l'apprenant reproduit, en quelque sorte, les actions et la démarche utilisée. L'enseignant est un guide pour ses élèves quand il se met à la place de l'apprenant et explique chaque procédure pour exécuter la tâche.

La persuasion verbale. C'est l'ensemble des commentaires que font les autres (parents, enseignants, camarades) pour convaincre l'élève qu'il a la capacité de réussir ou pour le persuader de persévérer. Cette stratégie, généralement très efficace, doit être une intervention positive, même dans une situation d'échec réel ou possible.

Les états physiologiques et émotifs (stress, anxiété, peur, etc.). Ces états influent sur la perception qu'un élève a de sa compétence. Une émotion peut affecter et déterminer des perceptions de compétence favorables ou défavorables. Par exemple, un état de panique face à une activité redoutée n'aide pas la perception de réussir et le système de croyance personnelle sera affecté. Quand un apprenant appréhende une tâche à accomplir, il a tendance à penser plus à un échec qu'à une réussite. Gérer une situation difficile implique une excitation émotionnelle qui affecte la perception de compétence et les décisions à prendre.

La recension des écrits confirme la grande influence et l'importance du rôle de l'enseignant comme facilitateur et motivateur d'apprentissage. On a décrit les différentes sources de motivation provenant de l'enseignement, comme le lien qu'entretient l'élève et la qualité des relations avec l'enseignant. L'attitude générale de l'enseignant influence le jugement que l'élève porte sur sa compétence à accomplir une activité.

Apprendre une langue tierce exige une variété de processus cognitifs et la dimension affective peut être modelée en grande partie par la capacité de l'enseignant à motiver les apprenants et à apprécier tout succès, petit ou grand, en donnant des rétroactions valorisantes et cohérentes selon le besoin de l'élève.

2.7. Objectifs de l'intervention

- Objectifs généraux

Par mon intervention durant mon stage II, j'ai voulu expérimenter l'utilisation de la rétroaction positive d'une façon consciente et attentive. De plus, j'ai voulu comprendre l'effet de ces interventions sur les élèves, notamment sur leur perception de compétence.

- Objectifs spécifiques

1. Intensifier consciemment les rétroactions positives en classe à partir d'une SAÉ sélectionnée dans un cours d'espagnol, LÉ.
2. Comprendre les effets de cette intervention sur la perception de compétence des élèves.
3. Vérifier la perception de mes rétroactions chez les élèves.
4. Dégager des pistes d'amélioration dans le choix des gestes et des mots pour favoriser le développement de la perception de la compétence chez l'apprenant.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, je détaille la méthodologie mise en place pour cette intervention. Pour ce faire, je définis le type de recherche menée, je décris les participants impliqués, le contexte, la planification des outils, je précise le déroulement de l'intervention et, finalement, j'explique les instruments utilisés pour la collecte et le plan d'analyse des données.

3.1. Contexte de la réalisation de l'intervention

Cette intervention s'apparente à une recherche-action et est de type exploratoire. J'ai effectué, à l'aide d'un questionnaire, une collecte de données auprès des sujets concernés, soit mes élèves d'espagnol, L3. J'ai rédigé un journal de bord afin de consigner toutes mes observations pendant les périodes d'expérimentation.

Cette recherche-action s'est déroulée au collège Saint-Louis, école secondaire d'éducation internationale de la Commission Scolaire Marguerite-Bourgeoys. J'ai expérimenté une SAÉ avec deux groupes mixtes de troisième secondaire. Tous les participants étaient à leur première année d'apprentissage d'espagnol, L3. Ils avaient 5 périodes de cours de 75 minutes par cycle de 9 jours.

Ce projet s'est déroulé dans le cadre de mon stage II de la maîtrise qualifiante de l'UQTR. Les cours d'espagnol, LÉ, au collège Saint-Louis suivent les linéaments du PFÉQ, MÉLS 2011b et du programme d'éducation internationale (IB).

3.2. Description détaillée de l'intervention

Afin d'effectuer mon intervention, j'ai planifié deux activités d'apprentissage qui s'intégraient facilement dans la programmation du cours d'espagnol, LÉ. Pour ces deux planifications, j'ai priorisé la stratégie de l'utilisation consciente et accrue de la rétroaction positive. Pour repérer les effets sur la perception de la compétence des apprenants, pour observer l'engagement des élèves dans leur travail, pour faire un suivi de mes gestes et commentaires pendant le cours, j'ai opté pour le journal de bord (Annexe 1). Pour recueillir les impressions des élèves après mon intervention, j'ai élaboré et proposé un questionnaire à la fin de mon stage (Annexe 2).

Consciente de l'importance et de l'objectif de mon expérimentation, je me suis assurée de faire un commentaire positif sur chaque réussite dans la mesure du possible et d'identifier la moindre progression de chaque élève durant le cours. J'ai aussi offert de l'aide constante en évitant toute récrimination, soit sur des erreurs, soit sur le manque d'attention dans les explications et l'irrespect des consignes données. Au lieu de critiquer négativement, je proposais positivement des correctifs.

Les enseignants ont une forte tendance à réagir d'emblée aux performances des élèves (Hattie, 2017). Sachant que leurs actions et leurs gestes ont des répercussions importantes sur la perception de la compétence des élèves, j'ai préparé une liste de commentaires et de recommandations/réflexions destinés aux élèves afin d'éviter de *mal réagir* avec des phrases peu appropriées au développement de leurs compétences et au plan socio-affectif. (Ridley et Walther, 1995). Cette liste n'a pas été conçue pour être mémorisée, mais plus pour avoir une idée de réactions convenables selon le contenu et le travail proposés. Les commentaires, questions et recommandations ont été classés selon la théorie présentée par Hattie (2017) et les quatre types de rétroaction qu'il propose.

Niveau de la tâche et du produit

- Très bonne réponse. *Muy buena respuesta.*
- Vérifie ta réponse. *Verifica tu respuesta.*

- Cette phrase est-elle correcte? Pourquoi? *¿Esta frase es correcta? ¿Por qué?*
- Quel cahier doit-on utiliser pour la conjugaison d'un verbe? *¿Qué cuaderno debemos utilizar para conjugar un verbo?*
- Quelles autres consignes dois-tu respecter? *¿Qué otras pautas debes seguir?*
- Ton texte est très pertinent. *Tu texto es muy bueno.*
- Trouve le bon terme selon le contexte. *Encuentra el término correcto según el contexto.*

Niveau du processus

- Très bonne réflexion. *Muy buena reflexión.*
- Vous avez très bien travaillé, félicitations. *Han trabajado muy bien, felicitaciones.*
- Vous vous êtes écoutés. Très bien. *Han escuchado a sus compañeros, muy bien.*
- Vous commencez à avoir des conversations plus soutenues, bon travail. *Ya comienzan a tener conversaciones más fluidas, buen trabajo.*
- Il est important de faire attention à l'orthographe. *Cuidado con la ortografía, es importante.*
- Qu'est-ce que tu dois faire? *¿Qué debes hacer?*
- De quelle façon sais-tu que c'est le bon le temps de verbe? *¿Cómo sabes que es el tiempo correcto del verbo?*
- Quelqu'un veut-il expliquer ce qui se passe avec cette phrase? *¿Alguien quiere explicar que pasa con esta frase?*
- Quelles sont les étapes à suivre pour arriver à la réponse? *¿Qué pasos o etapas hiciste para llegar a la respuesta correcta?*
- Quels sont les éléments dont on doit tenir compte pour bien réussir la tâche? *¿Qué elementos debemos tener en cuenta para hacer la actividad?*

Niveau de l'autorégulation

- Tu t'es rendu compte qu'il y avait une erreur et tu l'as corrigée. Très bien. *Hiciste un error, te diste cuenta y lo corregiste inmediatamente, muy bien, es así como aprendemos.*
- Quand tu fais un effort, tu réussis très bien. Bravo. *Cuando te esfuerzas logras los objetivos, felicitaciones.*

- Si tu soulignes les verbes irréguliers, il sera plus facile de les identifier et de les mémoriser après. *Si subrayas los verbos irregulares, después será más fácil identificarlos y memorizarlos.*
- Selon toi, le problème est... *Para ti el problema es...*
- Comment es-tu arrivé à cette conclusion? *¿De qué manera llegaste a la conclusión?*
- Si je comprends bien, tu crois que... *Si yo comprendo bien, tú crees que...*

Niveau de la personne

- Je trouve que tu as fait des efforts et que tu as progressé. Félicitations! *Veo que te has esforzado y que has avanzado. Felicitaciones.*
- J'apprécie quand tu poses des questions, ça veut dire que tu es intéressé. *Me gusta cuando haces preguntas, eso significa que estás interesado.*
- Si tu fais les devoirs, tu auras l'occasion de pratiquer le contenu. *Si haces los deberes, tendrás la oportunidad de practicar lo visto en clase.*

Liste de questions (Enseignement efficace)

- Comment sais-tu que le temps de verbe est correct? *¿Cómo sabes que es el tiempo correcto?*
- Quelles sont les étapes à suivre pour arriver à la réponse? *¿Qué pasos o etapas hiciste para llegar a la respuesta correcta?*
- Comment es-tu arrivé à cette conclusion? *¿De qué manera llegaste a la conclusión de que es la forma correcta del verbo?*
- Quelqu'un veut-il expliquer le fonctionnement du verbe « *gustar* »? *¿Quién quiere explicar cómo funciona el verbo gustar?*
- Quelqu'un veut résumer le concept? *¿Alguien quiere resumir el concepto...?*
- Selon toi, le problème est... *Para ti el problema es...*
- Pourquoi dis-tu cela? *¿Por qué dices eso?*
- Que devons-nous retenir? *¿Qué debemos recordar de lo visto?*

L'expérimentation a eu lieu dans deux classes de troisième secondaire à ma charge. Elle s'est déroulée sur quatre séances de classe de 75 minutes pour chaque groupe, pas forcément consécutives. Ces quatre périodes ont été le début d'une SAE réalisée en

interdisciplinarité avec le cours de science-technologie et le cours d'éducation physique. Nous - les trois enseignants – nous sommes mis d'accord pour coordonner le travail selon l'évolution du contenu et l'avancement dans les trois disciplines.

Les équipes d'élèves devaient se filmer en faisant un exercice physique choisi par eux pendant leurs cours d'éducation physique. Elles devaient ensuite éditer les prises de vue pour expliquer dans une vidéo finale, en espagnol, les exercices à effectuer pour développer les muscles du corps. Quatre périodes de mon cours d'espagnol ont été utilisées pour permettre aux élèves de faire leur travail. La description du travail sera abordée dans les paragraphes suivants.

Période 1 : présentation du projet interdisciplinaire en ce qui concerne les activités au cours d'espagnol. Explication de la grille d'évaluation pour la partie en espagnol. Introduction en contexte du vocabulaire nécessaire pour la SAÉ (parties du corps et verbes appropriés pour s'exercer).

Période 2 : travail en équipe pour décrire un sport. Élaboration d'un texte pour décrire une activité sportive (verbes réflexifs, expressions de l'obligation).

Période 3 : préparation du texte descriptif et explicatif de l'exercice physique choisi par l'équipe d'élèves. Ce texte servira pour l'enregistrement sonore. Travail en équipe de deux pour la rédaction du texte.

Période 4 : révision et corrections du texte descriptif de l'exercice suite à une première lecture de l'enseignant. Si le temps le permet, les équipes qui finissent les corrections font l'enregistrement sonore à intégrer à la vidéo.

3.3. Grille d'évaluation de la vidéo

Lors de la présentation du projet aux élèves, je leur ai proposé une grille d'évaluation et je les ai incités à la commenter et à donner leur opinion dans le but de l'améliorer. Une grille d'évaluation est un instrument qui fournit l'information essentielle pour l'élaboration de la tâche (Durand et Chouinard, 2006). C'est un outil d'évaluation que

peut inciter l'apprenant à jouer un rôle actif dans la construction de son savoir. En effet, au moment de mesurer le développement des compétences et d'habiletés dans une performance, tant l'enseignant que l'élève peuvent porter un jugement sur le développement des compétences à l'aide de cet outil de gestion des compétences, des ressources et des savoirs. En conséquence, une grille d'évaluation bien construite sert de liste de vérification pour la réalisation de la tâche.

J'ai opté pour une grille d'évaluation critériée, car ce type de grille permet d'avoir un aperçu détaillé sur la qualité de la tâche et rend compte du niveau de développement des compétences de l'apprenant (Durand et Chouinard, 2006). Une grille d'évaluation critériée donne des rétroactions claires et précises sur le cheminement de l'apprentissage et aide l'apprenant à savoir exactement ce qu'on attend de lui (Laurier, Tousignant et Morissette, 2005). C'est pour cette raison que j'ai décidé de présenter la grille d'évaluation de la SAÉ expérimentée lors de mon stage comme un instrument aidant les élèves à progresser dans leurs apprentissages. Cette grille prétend faire état du développement d'habiletés et révèle les accomplissements sur le contenu visé tout en donnant des rétroactions positives. Et, le plus important, elle donne des indications claires à l'élève pour qu'il ou elle puisse s'ajuster selon les exigences de la tâche.

Dans la rédaction des critères, j'ai privilégié une formulation positive pour éviter d'affecter négativement la perception de la compétence des élèves. J'ai voulu aussi faire ressortir davantage les acquis que les lacunes.

Finalement, la formulation positive de chaque critère indique à l'élève la direction à prendre pour progresser vers un produit final de qualité. Ainsi, la grille présente des rétroactions constructives et des suggestions précises qui favorisent le développement de l'autonomie.

VIDÉO MUSCLES

Travail en paires – Projet multidisciplinaire. Troisième secondaire- Deuxième étape

Noms : _____ ; _____ /50 points

CRITÈRES	L'élève	L'élève	L'élève	L'élève
1. Justesse et utilisation du vocabulaire des parties du corps. 10 points	Nomme au moins 5 éléments 10 - 9 points	Nomme 3 ou 4 éléments 8 - 6 points	Nomme 2 éléments 5 - 3 points	Nomme au plus 1 élément 2 - 0 point
2. Justesse du vocabulaire des verbes relatifs aux exercices physiques 10 points	Nomme au moins 5 éléments 10 - 9 points	Nomme 3 ou 4 éléments 8 - 6 points	Nomme 2 éléments 5 - 3 points	Nomme au plus 1 élément 2 - 0 point
3. Présence des expressions exprimant une obligation <i>tener que, deber et hay que.</i> 10 points	Utilise au moins 5 fois ces expressions 10 - 9 points	Utilise 3 ou 4 fois ces expressions 8 - 6 points	Utilise 2 fois ces expressions 5 - 3 points	Utilise au plus 1 fois cette expression 2 - 0 point
4. Respect des règles grammaticales et de constructions des phrases <ul style="list-style-type: none"> • Accord de genre • Accord de nombre • Conjugaison de verbes 20 points	Applique correctement les règles de grammaire dans toutes les phrases. Trois éléments sur trois. 20 - 18 points	Applique correctement les règles de grammaire dans la plupart des phrases. Deux éléments sur trois. 17 - 14 points	Applique correctement les règles de grammaire dans quelques phrases. Un élément sur trois. 13 - 10 points	Applique correctement les règles de grammaire dans peu de phrases. 9 - 0 point
Respect des consignes	Respecte toutes les consignes (longueur, mise en scène, ton de la voix).	Respecte la plupart des consignes (longueur, mise en scène, ton de la voix)	Respecte quelques consignes (longueur, mise en scène, ton de la voix)	Respecte peu de consignes (longueur, mise en scène, ton de la voix)

La grille est présentée ici en français pour le bénéfice du lecteur ; elle a été présentée en espagnol aux élèves. Le dernier critère mentionné, *respect des consignes*, a pour but d'encourager les élèves à bien suivre les consignes, mais il ne contribue pas à la note finale, parce que « cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins » (MÉLS, 2011a p.5).

Dans cette partie de mon intervention, j'ai également inclus une liste de rétroactions orales pour guider les élèves pendant la préparation du texte de la vidéo.

Liste de rétroactions pendant l'élaboration du texte de la vidéo

Critère 1 et 2

- a. Tu as bien intégré le vocabulaire de l'unité.
- b. Tu sais bien utiliser le vocabulaire des parties du corps.
- c. Tu as bien utilisé le vocabulaire décrivant une activité sportive.
- d. Tu pourrais faire une carte conceptuelle du vocabulaire pour mieux le mémoriser.

Critère 3

- a. Très bien, tu sais expliquer le fonctionnement d'un sport.
- b. Tu as bien utilisé les expressions exprimant une obligation.
- c. Tu sais formuler tes idées correctement pour exprimer tes goûts.
- d. Tu connais le vocabulaire exprimant une nécessité.
- e. Je te suggère de pratiquer davantage les expressions correctes pour décrire un exercice physique.

Critère 4

- a. Tu construis très bien tes phrases.
- b. Tu fais attention à la structure des phrases.

- c. Tu t'efforces d'intervenir avec des phrases complètes et d'expliquer tes propos.
- d. J'ai remarqué que tu t'autocorriges ; c'est très bien.
- e. Tes énoncés respectent les règles grammaticales.
- f. Je te suggère de retravailler l'accord de genre, l'accord de nombre et la conjugaison des verbes.
- g. Je te suggère de construire tes phrases avec les éléments vus en classe.
- h. Je te suggère de retravailler la construction des énoncés.

Critère 5

- a. Tu respectes toutes les consignes.
- b. Tu as bien suivi toutes les consignes.
- c. Je te suggère de faire une « *liste de vérification* » pour ne rien oublier et t'assurer de suivre toutes les consignes.

3.4. Présentation des instruments de collecte et d'analyse des informations

3.4.1 Questionnaire

Pour évaluer l'impact de l'utilisation de la rétroaction positive d'une façon consciente et accrue sur l'apprentissage de l'espagnol, objectif de la recherche, j'ai demandé aux élèves de répondre quatre questions ouvertes par écrit à la maison pour éviter le biais possible de ma présence en classe. La participation était facultative. Les questions sont présentées ci-dessous.

1. Depuis les trois derniers mois, qu'est-ce que tu as vu de différent dans mes interventions?
2. Quand je suis intervenue par rapport à une erreur, comment cela t'a aidé?
3. Parmi mes interventions, lesquelles n'apprécies-tu pas?
Pourquoi ne les apprécies-tu pas?
4. Parmi mes interventions, lesquelles apprécies-tu?
Pourquoi les apprécies-tu?

3.4.2. Journal de bord

Schön (1983) pense que, avant d'entamer un changement de pratique professionnelle, on doit réfléchir sur l'expérience que l'on mène et sur les actions que l'on veut mettre en place. On doit aussi réfléchir pendant que les actions d'apprentissage réelles se déroulent et après leur déroulement. Dans un contexte de recherche qualitative, Baribeau définit le journal de bord comme des

...traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. (2004, p. 111)

De manière générale, un journal réflexif sert à consigner les expériences vécues pour porter ensuite un regard critique sur les comportements observés et les actions posées. Guillemette, Leblanc et Renaud (2017) parlent d'un « dialogue intérieur ».

Dans le contexte de la présente intervention, il s'agit d'un journal de pratique réflexive qui permet de comprendre, clarifier et organiser mes réflexions liées à différentes facettes de mon intervention. Pour cette intervention, le critère central du journal réflexif est de consigner mes réactions face aux performances des élèves.

3.4.3 Analyse des données

Pour analyser les données recueillies, j'ai commencé par classer les réponses des élèves au questionnaire, j'ai ensuite consulté les consignations de mon journal réflexif et analysé ce qui s'est passé durant mes interventions, particulièrement en ce qui concerne mes pratiques de rétroaction et les réactions des élèves. Finalement, j'ai confronté les résultats

de la grille d'évaluation avec mes observations et mes réflexions consignées dans le journal de bord et les réponses des élèves.

Ainsi, j'ai pu critiquer mes interventions, notamment sur le plan de leur efficacité et j'ai pu dégager des pistes d'amélioration pour progresser davantage dans le développement de mes compétences professionnelles, tout particulièrement les CP4 et CP11. C'est ce qui m'a permis de rédiger le chapitre suivant, de même que la conclusion.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, je présente les résultats de mon intervention auprès de mes deux groupes. Je décris les résultats obtenus à l'aide du questionnaire et je dégage l'essentiel des observations notées dans mon journal de bord. La section suivante présente les réponses au questionnaire et l'analyse que j'en fais. Suit la section les données issues du journal de bord et leur analyse.

Comme mentionné dans le chapitre III, mon premier outil de recueil de données était un questionnaire à questions ouvertes. J'ai demandé aux élèves de répondre volontairement à quatre questions. Sur 60 élèves, 45 l'ont complété, pour un taux de participation de 75 %.

4.1. Analyse des réponses des élèves

On présente dans cette section l'analyse des réponses à chacune des questions posées aux élèves.

Question 1. *Depuis les trois derniers mois, qu'est-ce que tu as vu de différent dans mes interventions?*

Dix élèves sur les 45 répondants ont indiqué ne pas avoir aperçu de différence dans mes interventions. Est-ce parce que je faisais déjà de la rétroaction positive dans mes cours? Ces dix réponses viennent-elles des élèves qui ont toujours eu de bons résultats?

- « *Oui (j'ai remarqué une différence), les interventions sont plus calmes et utiles. Celle-ci comporte des conseils et des astuces pour mieux réussir* ».

- « *Chaque fois qu'on a la mauvaise réponse, vous nous expliquez comment arriver à la bonne* ».

Vingt-deux élèves, soit presque la moitié des répondants, ont remarqué une différence dans ma pratique et dans mes interventions. Ils ont noté que j'avais donné plus d'encouragement et plus d'explications des stratégies de réussite que dans les cours précédents. Les réponses montrent que mes interventions ont été perçues par la plupart des élèves comme étant bénéfiques, surtout celles portant sur le soutien et les stratégies d'apprentissage.

Sept élèves ont répondu avoir reçu des félicitations à plusieurs reprises et 6 autres ont perçu les corrections comme une aide et non comme des reproches. Ils estiment que mes interventions rendent l'erreur comme une étape normale de l'apprentissage. Les élèves avancent, par exemple :

- « *Vous dites très bien même si quelqu'un a une bonne réponse après plusieurs essais* »
- « *Vous faites plus de commentaires positifs* »
- « *Vous donnez des commentaires positifs malgré le fait qu'on a une mauvaise réponse à la première tentative* ».

Je constate qu'expérimenter la rétroaction positive m'a forcée à être plus consciente du contenu et de la forme de mes interventions. Lors de mes interventions, je faisais attention à mes félicitations verbales et gestuelles. Je me référais principalement à la production de l'élève et j'évitais de le compléter concernant ses caractéristiques personnelles. C'est sûr que j'ai fait plus attention à ce que je disais qu'avant d'entamer ce travail. Le fait d'avoir préparé un répertoire de phrases m'a aidée à éviter de faire des remarques potentiellement nuisibles au progrès des élèves et au développement de leur perception de compétence. De plus, j'avais une idée plus claire des types de commentaires positifs pour rediriger l'élève et l'aider à trouver la réponse correcte.

Question 2. *Quand je suis intervenue par rapport à une erreur, comment cela t'a-t-il aidé?*

Les réponses sont clairement positives et encourageantes pour les élèves. 44 élèves ont trouvé mes interventions adéquates et aidantes. 22 ont souligné que les interventions que j'ai faites suite aux performances incorrectes les ont aidés à comprendre l'erreur et à ne plus la refaire.

- *« Vous expliquez en détail où j'ai fait une erreur et vous montrez aussi comment ne pas refaire la même erreur »*
- *« Votre intervention m'a permis de régler mon erreur, car vous avez une attitude positive. Je ne me suis pas senti peu intelligent »*

Onze élèves ont trouvé que mes commentaires les aidaient à avoir plus confiance en eux et à prendre des risques dans leurs productions.

- *« Cela m'a aidé à ne pas abandonner et à remarquer que l'erreur est normale et qu'on apprend de nos erreurs »*
- *« Vous nous aidez à explorer notre propre connaissance en nous laissant réfléchir avant de donner la réponse »*

Je suis convaincue que par mes interventions positives valorisant l'effort de l'élève à chercher la forme correcte de la phrase, je donne le signal que la présence des erreurs dans leurs productions est tout à fait normale.

Une dizaine d'autres répondants ont trouvé que j'avais une attitude positive et calme face à l'erreur. Ils ont apprécié le fait d'intervenir sans impatience et sans récrimination quand ils se trompaient.

- *« Avec votre attitude calme, j'étais moins gêné de poser des questions »*
- *« Votre attitude m'a redonné confiance en moi, j'étais plus motivée à continuer »*

Un élève a parlé de la démythification de l'erreur par l'humour lors de la correction.

- « *Vous faites des blagues. Je ris quand vous dites avec un sourire ' ta professeure d'espagnol est vraiment une mauvaise enseignante »*

Grâce à l'humour, l'enseignant peut rompre un environnement angoissant installé en classe quand les élèves sentent qu'ils ne répondent pas bien aux exigences. Un cerveau trop stressé ne peut pas apprendre (Soussa, 2002), une émotion négative inhibe la capacité d'intégrer les nouvelles connaissances. C'est pourquoi il est nécessaire de trouver des moyens pour se placer dans les meilleures conditions d'apprentissage. En lisant mon journal de bord, j'ai réalisé que, chaque fois que je faisais une petite blague, mes élèves étaient plus détendus et qu'ils relaxaient pour ensuite reprendre le travail.

L'intervention mise en œuvre sollicitant/obligeant le recours à des rétroactions positives valorisant l'effort de l'élève à chercher la forme correcte de la phrase, aurait contribué à l'instauration d'un climat de classe ou d'une philosophie où l'erreur est permise, voire normale, dans la classe de L3. D'après leurs réponses, les élèves ont compris que « se tromper » ne signifie pas qu'ils ne progressent pas et qu'ils peuvent avancer s'ils font l'effort de trouver la forme correcte après plusieurs tentatives. Comme suite à cette analyse, je peux déduire que je peux, en faisant plus attention à mon attitude lors d'une rétroaction et aux paroles utilisées lors de mes interventions, susciter l'intérêt des élèves et les encourager à prendre des risques dans leurs productions en langue espagnole.

Question 3. *Parmi mes interventions, lesquelles n'apprécies-tu pas ?*

Pourquoi ne les apprécies-tu pas ?

Six répondants n'ont pas répondu à la question. Peut-être parce qu'ils n'ont pas trouvé de réponses ou peut-être parce que la question les embarrassait. Dix-sept répondants n'ont pas trouvé d'interventions qu'ils n'aimaient pas, ils ont répondu : « aucune ». Les élèves qui n'ont pas apprécié mes interventions ne se sont pas généralement attardés sur le

contenu; ils se sont plutôt exprimés sur la manière de les dire ou sur leur portée. Contrairement aux élèves qui ont fait mention précédemment de mon attitude plutôt calme, 6 élèves ont ouvertement relevé mon impatience, mon insistance, mon ton de voix, etc. lors de mes interventions et ont expliqué que cela les empêchait de bien réfléchir.

- « *J'ai moins apprécié lorsque vous devenez impatiente* »
- « *Quand vous demandez à plusieurs reprises de travailler et que je ne fais que fixer la feuille, c'est parce que je ne comprends pas* »
- « *Quand vous élevez la voix, parce que c'est fort* »

Dans le même ordre d'idée, 4 autres élèves ont parlé d'un sentiment d'humiliation quand je les nomme pour les forcer à participer ou quand je demande à la classe si la réponse donnée est correcte. Deux élèves ont manifesté leur désaccord quant aux interventions trop personnelles, comme

- « *Quand vous faites des interventions trop personnelles, parce que cela peut vexer certain* ».

Pour moi, ce qu'ils voulaient dire par « trop personnelles » n'est pas très clair, mais j'imagine que c'est quand je nomme l'élève en faisant une remarque par rapport au suivi des consignes. Ces 2 élèves parlent d'un sentiment d'injustice et de la possibilité d'être vexés.

Trois élèves ont souligné le manque de correction dans la prononciation pendant la lecture d'un texte. Ils ont manifesté le désir d'être repris si la prononciation n'était pas correcte.

Finalement, il y a eu 2 mentions qui portaient sur ma façon de gérer les mesures inscrites dans le protocole de l'école afin de gérer le comportement dérangeant, à savoir : en premier lieu, la présence de notes à l'agenda qui conduisent à des sanctions s'il y en a une accumulation; en deuxième lieu, le changement de place afin de séparer les élèves qui parlent pendant les explications.

Je n'ai pas eu à gérer beaucoup de comportements inappropriés pendant la réalisation de mon intervention. Toutefois, dans mon journal de bord, j'ai relevé quelques épisodes difficiles où j'ai dû réagir rapidement. À quelques reprises, par exemple quand mes élèves n'ont pas suivi les consignes ou quand ils ne se sont pas mis au travail rapidement, j'ai réagi spontanément de manière peu constructive. Par contre, plus j'avançais dans l'expérimentation, plus je prenais mon temps pour réagir, ce qui me permettait de choisir les paroles appropriées à la situation. J'ai commencé à avoir plus confiance en mes capacités de gestion et en mes compétences professionnelles. Maintenant, je me sens mieux préparée lorsque j'interviens en classe.

Question 4. *Parmi mes interventions, lesquelles apprécies-tu?*

Pourquoi les apprécies-tu?

D'une manière générale, les élèves apprécient mes rétroactions et les considèrent comme pertinentes et appropriées. Quatre élèves ont déclaré que toutes mes interventions étaient justes et qu'elles servaient à progresser dans l'acquisition de la langue.

Dix ont mentionné les encouragements et les félicitations comme interventions très appréciées. Ces élèves trouvent que souligner leurs efforts et reconnaître leur progrès les stimule à participer et à continuer à faire des efforts.

- « *Quand vous dites très bien après une présentation* »
- « *Quand vous nous félicitez à la suite d'une tâche et que nous avons fait plusieurs tentatives* » « *Cela incite tout le monde à s'engager et à participer* »

Neuf élèves ont souligné les explications des causes d'erreur et la manière attentionnée dont je donne des indices pour trouver la bonne réponse.

- « *Quand vous nous donnez des indices pour trouver la bonne réponse et vous ne vous montrez pas agacée, à cause de nos fautes à plusieurs reprises* »
- « *Quand vous nous aidez à comprendre le sens d'une phrase* »

L'utilisation de l'humour est revenue dans les réponses à cette quatrième question. En effet, 5 élèves ont souligné comment mes remarques teintées d'humour diminuent l'anxiété lors des corrections ou lors des rétroactions.

- « *J'aime quand vous faites rire la classe et que c'est drôle parce que ça rend l'erreur moins grave* ».

Même si la question ne faisait pas référence à la didactique, quelques élèves ont manifesté une préférence pour le travail en équipe. Ils pensent que pouvoir partager des points de vue rend la classe plus dynamique. Je trouve important de relever ce résultat, car le travail en équipe fait partie des stratégies d'enseignement pour construire un environnement harmonieux en classe. En outre, inciter les élèves à faire des commentaires quand ils vérifient leurs réponses favorise les rétroactions verbales des pairs, qui peuvent faciliter la compréhension du contenu.

- « *J'aime quand vous organisez des jeux et vous nous permettez de travailler en groupe parce que la classe est plus dynamique et je mémorise mieux les informations* »
- « *J'aime pouvoir vérifier mes réponses avec mes amis et discuter avec eux des différences* »

Les réponses au questionnaire mettent en évidence l'importance d'un environnement rassurant dans une salle de classe, dans laquelle les erreurs sont acceptées et surtout pas pénalisées. En général, les élèves apprécient de pouvoir participer sans la crainte d'une réaction négative de la part de l'enseignant face à des productions inexactes.

4.2. Analyse générale

En examinant les réponses des élèves, j'ai pu les regrouper en quatre catégories qui décrivent assez bien leur perception de la rétroaction positive. Ce regroupement aboutit à une vision d'ensemble plus représentative de ce qu'ont perçu les élèves.

Mon attitude

A plusieurs reprises, 46 d'élèves mentionnent comment mes interventions, souvent teintées d'humour, sont devenues plus calmes, malgré quelques « dérapages ». En effet, 32 élèves ont fait références au sentiment de bienveillance et de sérénité, même face à des erreurs répétitives. Mon attitude en classe semble favoriser un bon climat d'apprentissage.

Mon aide à la correction des erreurs

De manière générale, les élèves se sont sentis aidés et ont compris la provenance de leurs erreurs. 38 ont surtout apprécié le fait qu'elles soient envisagées comme faisant partie de l'apprentissage.

Les encouragements et les félicitations

Les élèves apprécient beaucoup les compliments et les félicitations sont ressenties comme une récompense et un encouragement à l'effort. Quinze réponses portent sur les commentaires positifs et leur impact sur la motivation.

L'impact des interventions sur la perception de la compétence

Douze répondants ont exprimé l'utilité de mes rétroactions et leurs effets sur leur confiance à produire le texte voulu. Ils se sont sentis outillés pour surmonter les difficultés et ils ont eu confiance en leurs habilités. C'est ainsi que cette pratique les a aidés à se sentir compétents. Les réponses qui font référence à cet impact sur la perception de compétence me permettent de comprendre que les résultats de mon intervention correspondent aux résultats attendus. Je suis satisfaite de constater que les raisons pour

lesquelles j'ai voulu changer mes pratiques dans cette expérimentation, c'est-à-dire l'efficacité démontrée dans les publications consultées (pour le cadre de référence), se sont avérées.

Grâce à cette expérimentation très bien planifiée et grâce aux informations recueillies chez mes élèves et dans mon journal, j'ai pu constater l'utilité de la rétroaction positive dans le développement de cette perception de compétence.

4.3. Le journal de bord

J'ai trouvé plusieurs dialogues intérieurs dans mes notes du journal de bord faisant référence à l'environnement dans la salle de classe. J'ai noté comment quelques élèves qui, d'habitude, ne prenaient pas l'initiative de participer ont commencé à se sentir plus en confiance pour se lancer à donner leurs réponses sans crainte.

Plus l'expérimentation avançait, plus ces dialogues intérieurs m'ont été utiles dans la prise de conscience de la pertinence de certains de mes gestes, visant à rassurer mes élèves et les mettre plus à l'aise dans leur production.

J'ai noté mes impressions lors des réactions des élèves à la suite de mes interventions. J'ai aussi consigné ce que je considérais comme mes mauvais et mes bons coups. En relisant mes notes, j'ai identifié des aspects de ma pratique que je souhaitais améliorer. Durant l'expérimentation, j'ai entamé une réflexion professionnelle et le journal de bord a été un instrument efficace pour transformer et améliorer mes gestes en classe et pour augmenter mon habileté à observer pendant le déroulement des activités en classe.

La tenue et la relecture de mon journal de bord m'ont conduit à maintenir un souci constant pour m'autoréguler et acquérir l'habitude de considérer l'impact de mes paroles en

essayant d'adapter l'intervention au besoin de l'apprenant, malgré le caractère spontané de mon action.

CHAPITRE V

CONCLUSION

Cette partie présente une synthèse de l'essai avec un retour sur les objectifs de l'intervention et sur ses résultats. Je présente aussi quelques idées d'amélioration de ma pratique, une réflexion sur le développement des compétences professionnelles et des connaissances générées par cette expérience, et, finalement les limites du projet.

5.1. Retour sur les objectifs de l'essai et les résultats

Dans cette section, je rappelle en premier lieu les objectifs généraux de l'essai. Ensuite, je présente ma réflexion sur l'atteinte des objectifs spécifiques.

- Objectifs généraux

Par mon expérimentation durant mon stage II, j'ai voulu expérimenter l'utilisation de la rétroaction positive d'une façon consciente et attentive. De plus, j'ai voulu comprendre l'effet de ces interventions sur les élèves, notamment sur leur perception de compétence.

- Objectifs spécifiques

Objectif 1 : Intensification consciente des rétroactions positives. Par rapport à mon objectif d'intensifier consciemment les rétroactions positives en classe à partir d'une SAÉ sélectionnée dans un cours d'espagnol, L3, j'ai effectivement mis en place une SAÉ accompagnée d'une intensification de la rétroaction positive d'une façon plus consciente et continue. Les données recueillies auprès des répondants le confirment.

Objectif 2 : Compréhension des effets de rétroaction positive sur la perception de compétence des élèves. Par rapport à mon objectif de comprendre les effets d'une utilisation accrue de la rétroaction positive sur la perception de compétence des apprenants, j'ai pu, grâce au questionnaire, relever les impacts sur les élèves. Les encouragements et les félicitations leur sont utiles, Les commentaires encourageants les mettent en confiance et les incitent à persévérer. Les élèves ont pris conscience que l'erreur faisait partie de l'apprentissage, ce qui a eu pour effet de les rassurer quant à leur compétence à apprendre.

Objectif 3 : Vérification de la perception de mes rétroactions chez les élèves. Par rapport à mon objectif de vérifier la perception de mes interventions chez les élèves, je constate que la grande majorité des répondants au questionnaire ont trouvé les rétroactions adéquates et aidantes. Beaucoup ont apprécié mon attitude calme et la présence de l'humour dans mes interventions. Après un épisode de rires, je sentais moi aussi que le travail dans la salle de classe me semblait moins laborieux. J'ai donc décidé d'installer cette stratégie qui me ressemble et qui me permet de me montrer plus proche de mes élèves en les faisant rire avec un petit commentaire. Cette stratégie est liée à la création et au maintien d'un environnement approprié à l'apprentissage.

Toutefois et malgré mes efforts, quelques-uns ont noté que parfois je pouvais être impatiente ou trop insistante. Je vais continuer à travailler l'amélioration de ma pratique sur ces deux éléments.

Objectif 4 : Dégager des pistes d'amélioration dans le choix des gestes et des mots pour favoriser le développement de la perception de la compétence chez l'apprenant. Le quatrième objectif était de trouver des pistes d'amélioration pour accroître la confiance de l'apprenant dans son pouvoir d'action sur son apprentissage. Pour ce faire, je me suis mise, d'une façon consciente lors de l'intervention, à souligner plus les efforts et à encourager des changements de stratégies plutôt que de me limiter à une simple correction des erreurs,

plus ou moins bien perçue. Les apprenants ont manifesté leur perception positive et leur sentiment de soulagement face à la possibilité de se tromper lors des interventions. Il semblerait qu'un changement d'attitude de la part de l'enseignant concernant les mauvaises réponses mène les élèves à avoir un sentiment de sécurité et de confiance, à prendre plus de risques, sachant qu'une réponse inexacte fait partie de l'apprentissage et qu'elle n'entraînerait pas de conséquences fâcheuses. Ainsi, une piste d'action qui semble très prometteuse est de donner des rétroactions positives sous la forme de conseils aidant les apprenants à réguler leur propre démarche d'apprentissage. Ici, on peut parler de rétroactions du niveau de l'autorégulation. (Hattie, 2017)

Quelques interventions ont pu paraître insistantes, trop personnelles, voire vexantes. Parfois, mon ton de voix s'est élevé, mon impatience s'est manifestée. Je dois admettre que j'ai trouvé difficile de déterminer le moment approprié pour intervenir sans briser le flux de la performance de l'élève. En effet, dans un cours de L3, quand un élève prend l'initiative et le risque de participer, il est délicat d'interrompre son élan afin de corriger ses formulations, soit parce qu'elles sont mal construites, soit pour amener l'apprenant à utiliser un vocabulaire plus adapté à la situation. Ces interventions risquent de gêner et de couper l'idée de l'apprenant, surtout chez l'adolescent dont l'image de soi est très vulnérable. Pour conserver toutefois la spontanéité des interventions, pour éliminer autant que faire se peut les effets négatifs d'une intervention mal adaptée, tout en conservant leur spontanéité, j'ai décidé de perfectionner ma liste d'interventions, de m'en imprégner et de porter une plus grande attention à mon comportement. « L'acte d'enseigner exige des interventions délibérées pour garantir l'évolution cognitive de l'élève » (Hattie et Timperley, 2007).

Des élèves ont parlé d'un sentiment d'humiliation quand je les nomme pour les forcer à participer ou quand je demande à la classe si la réponse donnée est correcte. Comme cette remarque me paraissait importante, j'ai fait un retour en classe après avoir lu toutes les réponses du questionnaire. Il est vrai qu'habituellement j'écris au tableau la production

d'un élève pour amener le groupe à corriger l'erreur. Mes élèves m'ont expliqué qu'ils se sentaient très mal devant cette façon de procéder. J'ai donc résolu de ne plus demander si la réponse est correcte ou non et, désormais, j'inviterai le groupe à analyser la phrase et à trouver la forme appropriée sans mentionner explicitement que la réponse n'est pas exacte. En outre et surtout, pour une rétroaction correctrice en grand groupe, je le fais pour de fautes récurrentes commises par plusieurs élèves en assurant l'anonymat.

5.2. Compétences professionnelles

En ce qui concerne les compétences professionnelles spécifiées dans le référentiel des compétences en enseignement (MÉQ, 2001), je pense que cette expérience m'a aidé à m'améliorer de façon générale comme enseignante et comme professionnelle de l'éducation. Grâce à cette intervention pédagogique, j'ai développé spécifiquement les compétences CP3, CP4, CP5 et CP11 du référentiel. Suivent les arguments à l'appui du développement spécifique desdites compétences.

CP3 : « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation ».

Dans le cadre de cette expérimentation, j'ai planifié une SAÉ ayant comme but de faire progresser le développement de trois compétences disciplinaires : interagir, comprendre et produire des textes variés en espagnol. De plus, en faisant des choix pédagogiques appuyés sur les données récentes de la recherche en didactique et en pédagogie, mes interventions s'appuyaient sur la théorie issue principalement de l'analyse d'une recension d'études empiriques sur l'impact de la rétroaction sur l'apprentissage. J'ai intégré des contextes variés dans les situations proposées aux élèves afin de les aider à faire le transfert de connaissances, j'ai aussi préparé une liste de recommandations et de commentaires

destinés aux élèves pour les accompagner plus efficacement dans le processus d'apprentissage de la langue espagnole.

CP4 : « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation ».

Lors de la conception d'une séquence, il importe de tenir compte des intérêts et du contexte d'apprentissage pertinent des apprenants afin de les engager dans le processus d'apprentissage. J'ai intégré les contenus langagiers dans des sujets qui intéressent beaucoup les élèves, les sports et les activités physiques.

Une de composantes de cette compétence décrit le rôle du maître comme celui d'un médiateur entre l'élève et les savoirs, et ce, en accord avec une perspective socioconstructiviste. Je considère que, pendant la préparation de ma séquence, je me suis assurée de créer les meilleures conditions pour encourager les élèves à s'engager à la recherche de la solution d'une situation-problème significative en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.

Les différentes interventions et les rétroactions positives ont eu comme but d'augmenter la perception de compétence de l'élève. Pour ce faire, la présente étude a nécessité de mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des différentes tâches proposées, en les guidant et en encadrant les démarches les plus pertinentes afin de faire travailler leurs habiletés de travail individuel et coopératif.

CP5 : « Évaluer les progressions des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre »

Cette compétence contient une forte dimension éthique. L'enseignant juge continuellement les résultats et la performance des élèves. Dans mon expérience, j'ai fait appel aux outils d'évaluation élaborés le plus soigneusement possible afin d'interpréter les résultats avec précision et surtout pour tenir compte des avancements et acquis des élèves. J'ai aussi utilisé des grilles d'évaluation descriptives qui se veulent un guide pour les apprenants, afin de les amener à trouver les solutions aux tâches proposées et à combler les vides dans le contenu étudié. Le défi le plus important à relever dans l'élaboration de cette grille a été de focaliser la description de chaque critère sur les acquis plutôt que sur les carences, afin de conserver la perspective des rétroactions constructives et positives.

CP11 : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »

Le fait de me pencher sur une démarche d'exploration de solutions à une difficulté rencontrée lors de ma pratique professionnelle montre mon désir de développement professionnel. Tenir un journal de bord lors de l'expérimentation m'a aidé à réfléchir sur ma propre pratique (analyse réflexive) et à réinvestir les pistes de solution et à ajuster mes interventions. Également, le journal est une des meilleures manières de prendre conscience de ses erreurs et de consigner les réflexions pour aider à garder l'accent sur la démarche, spécialement sur les rétroactions lancées spontanément lors d'une intervention.

En définitive, j'estime que cette courte intervention d'un emploi accru de la rétroaction positive a non seulement répondu aux attentes, mais qu'elle les a dépassées en ce sens qu'elle a mis en évidence l'attitude de l'enseignant à l'égard de la place de l'erreur en enseignement-apprentissage d'une L3. J'ai pu aussi confirmer que ma perception initiale de la rétroaction positive était juste : je crois fermement à sa pertinence, à sa grande portée pédagogique, à son rôle stratégique encourageant l'engagement personnel de l'élève dans ses apprentissages.

5.3. Limites de l'essai

Avant toute chose, je tiens à souligner que la taille de l'échantillon (45) ne permet pas une généralisation des résultats. Il ne s'agit que d'une intervention pédagogique menée dans le cadre de mon stage II dans un temps limité. S'entraîner à donner des rétroactions correctives et efficaces nécessite temps de préparation et de pratique. Dans une étude ultérieure, plus de temps accordé à l'intervention et aux ajustement possibles pourrait fournir davantage de pistes de solution.

Ce projet m'a permis d'expérimenter l'usage conscient et accru de la rétroaction positive et de déterminer son influence sur le sentiment de performance chez les élèves. Il serait intéressant d'examiner plus en profondeur l'effet de l'usage accru de cette stratégie sur chacune des compétences prescrites par le ministère pour l'apprentissage de l'espagnol, L3 : interagir, comprendre des textes et produire de textes en espagnol.

RÉFÉRENCES

- Azaoui, B. (2014) Très bien, super, génial et Cie. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant. Dans Aguilar, J., Brudermann, C., Leclère, M. *Langues, cultures et pratiques en contexte: interrogations didactiques*, Riveneuve, 47-74. 978-2-36013-263-8.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning, *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Baribeau, C. (2004). *L'instrumentation de la collecte de données. Recherches qualitatives* 2, 98-114.
- Dweck, C. (2008). *Boosting achievement with messages that motivate*. 47(2), 6-10. Education Canada. <http://www.cca-ace.ca/sites/cca-ace.ca/files/EdCan-2007-v47-n2-Dweck.pdf>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(03), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, QC : HMH
- Guillemette, F., Leblanc, C. & Renaud, K. (2015a). *Journal réflexif. Document de présentation*. Site de l'Université du Québec à Trois-Rivières, *Portail de ressources pédagogiques en enseignement supérieur*. Repéré à [https://oraprdnt.ugtr.uguebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignementsup/documents/PDF/noir blanc journal réflexif presentation.pdf](https://oraprdnt.ugtr.uguebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignementsup/documents/PDF/noir%20blanc%20journal%20réflexif%20presentation.pdf)
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. (M. Denis, trad.). Presses de l'Université du Québec.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2006). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Institut national de santé publique du Québec. (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être : agir efficacement en contexte scolaire*. Synthèse de recommandations. Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1065_ReussiteEducativeSanteBienEtre.pdf
- Laurier, M. D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Legendre, R. (dir) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3e éd.) Montréal, QC : Guérin.
- Lessard, A. et Schmidt, S. (2011). *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Université de Sherbrooke, QC. Repéré à : https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/PageAccueil/Enseignants/Fenetrepedagogique/PEPS/Gestionclasse.pdf
- Lessard, A., Yergeau, É., Fortin, L. et Poirier, M. (2007). School Bonding : Helping At Risk Youth Become At-Promise Students. *Learning Landscapes*, (1), 185-195.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS). (2007). *Espagnol, langue tierce. Dans Programme de formation de l'école québécoise*. Enseignement secondaire, deuxième cycle (p. 1-45). Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_espagnol-langue-tierce.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS). (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Espagnol, langue tierce*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_espagnol-langue-tierce_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011b). *Progresión de los aprendizajes en la secundaria. Español, tercera lengua*. Dans Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_espagnol-langue-tierce_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ridley, D. S. et Walther, B. (1995). *Creative Responsible learners: the role of a positive classroom environment*. *Psychology in the Classroom*, Washington : American Psychiatric Association.

- Rodet, J. (2000). *La rétroaction, support d'apprentissage?* Distances Téléq/UQÀM. Repéré à <http://jacques.rodet.free.fr/Site%20documentaire/fad.htm>. edutice-00000482
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Sousa, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal, QC: Chenelière Éducation
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.

ANNEXE 1**JOURNAL DE PRATIQUE RÉFLEXIVE**

Date : _____

1. Je décris un évènement relié à une intervention qui s'est passé dans la classe aujourd'hui alors que j'enseignais.

2. Je me questionne sur la pertinence de mon intervention. Je montre des liens entre mes actions, mes rétroactions et l'évènement décrit.

3. Qu'est-ce que je ferai la prochaine fois que j'aurai à enseigner dans un contexte semblable?

4. À quelle (s) compétence (s) professionnelle (s) cette réflexion est-elle surtout reliée?

ANNEXE 2

Questionnaire aux élèves

Comme tu le sais, j'étais en stage ces trois derniers mois. Durant cette période de temps, j'ai essayé d'être plus consciente dans mes interventions et je fais en sorte d'intervenir d'une façon différente, plus positive chaque fois. Maintenant, j'aimerais examiner l'impact de mes interventions sur la confiance que tu as en tes capacités de réussite.

Je serais très reconnaissante si tu prenais quelques minutes de ton temps pour répondre à quelques questions. J'ai besoin de ta collaboration et tes réponses m'aideront à vérifier l'impact de ma démarche.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Tu peux être honnête.

1. Depuis les trois derniers mois, qu'est-ce que tu as vu de différent dans mes interventions?

2. Quand je suis intervenue par rapport à une erreur, comment cela t'a-t-il aidé?

3. Parmi mes interventions, lesquelles n'apprécies-tu pas?
Pourquoi ne les apprécies-tu pas?

4. Parmi mes interventions, lesquelles apprécies-tu?
Pourquoi les apprécies-tu?

Je te remercie de ta collaboration