

Recherche-action sur l'efficacité d'une approche collaborative pour le trouble spécifique des apprentissages et le trouble développemental du langage

CHANTAL MAYER-CRITTENDEN
& AMÉLIE ALBERT
Université Laurentienne (Canada)

Résumé : Cette recherche-action évalue l'efficacité des interventions rééducatives en communication orale pour les élèves franco-canadiens en contexte minoritaire ayant un trouble des apprentissages ou un trouble développemental du langage. L'étude, qui s'est tenue au Consortium Centre Jules-Léger, a fait appel à la trousse de progression des apprentissages langagiers en français de l'Ontario (TPALF) pour mesurer les compétences linguistique, discursive, stratégique des élèves et leur affect à l'égard du français. Les résultats indiquent que les élèves ont montré une meilleure conscience des stratégies métacognitives pour améliorer leurs compétences en français. La recherche a aussi eu un impact positif sur le personnel enseignant et l'étude souligne l'importance d'une approche collaborative et d'interventions ciblées pour favoriser le développement de la communication orale chez les élèves en contexte minoritaire.

Mots-clés : communication orale ; enseignement ; langue minoritaire ; stratégies pédagogiques ; trouble développemental du langage ; trouble spécifique des apprentissages.

Abstract: This research evaluates the effectiveness of rehabilitative interventions in oral communication for Canadian francophone students living in a minority context and with learning disabilities or a developmental language disorder. The study, which was held in the Consortium Centre Jules-Léger, used the Ontario French language learning progression toolkit (TPALF) to measure linguistic, discursive, strategic, and affective skills in French. The research demonstrated that students had a better awareness of metacognitive strategies to enhance their French language skills. The research also had a positive impact on the teaching staff. This study highlights the importance of a collaborative approach and targeted interventions to promote oral communication development among students in minority settings.

Keywords: developmental language disorder; learning disability; minority language; oral communication; pedagogical strategies; teaching.

1. Le statut linguistique du français dans la province de l'Ontario

Selon Statistique Canada, environ 3,4 % des personnes en Ontario parlent le français comme première langue¹. De 2016 à 2021, la proportion de personnes qui parlent français dans la province a diminué dans de nombreuses régions urbaines, comme Sudbury et Ottawa. Cependant, en 2016, le taux provincial de bilinguisme français-anglais a atteint un pourcentage de 17,9 %, soit un niveau sans précédent². De nombreuses études ont montré que le bilinguisme présente plusieurs avantages pour les locuteurs, notamment l'amélioration des fonctions cognitives³. Néanmoins, l'un des rares inconvénients du bilinguisme est que le temps d'exposition aux deux langues est divisé⁴. Cela peut poser problème, puisque le montant d'exposition d'un individu à une langue a un effet sur l'acquisition de son vocabulaire⁵.

¹ Statistique Canada, *Alors que le français et l'anglais demeurent les principales langues parlées au Canada, la diversité linguistique continue de s'accroître au pays*, 2022, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-fra.htm>.

² Statistique Canada, *Un nouveau sommet pour le bilinguisme français-anglais*, 2017, <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016009/98-200-x2016009-fra.cfm>.

³ Mark Antoniou, « The advantages of bilingualism debate », *Annual Review of Linguistics*, vol. 5, 2019, p. 395-415 ; Elma Blom et coll., « Cognitive Advantages of Bilingual Children in Different Sociolinguistic Contexts », *Frontiers in Psychology*, vol. 8, 2017, <https://www.frontiersin.org/journals> ; Evelyn F. Chibaka, « Advantages of bilingualism and multilingualism: Multidimensional research findings », dans Sammy B. Chumbow (dir.), *Multilingualism and bilingualism*, 2018, <https://www.intechopen.com/chapters/59744>.

⁴ Chantal Mayer-Crittenden et coll., « Données langagières franco-ontariennes : effets du contexte minoritaire et du bilinguisme », *Revue canadienne des orthophonistes et des audiologistes*, vol. 38, n° 3, 2014, p. 304-324. ; Elizabeth D. Peña et coll., « Assessment of language impairment in bilingual children using semantic tasks: Two languages classify better than one », *International Journal of Communication Disorders*, vol. 51, n° 2, 2016, p. 192-202.

⁵ Elin Thordardottir, « The relationship between bilingual exposure and vocabulary development », *International Journal of Bilingualism*, vol. 15, n° 4, 2011, p. 426-445 ; Virginia C. M. Gathercole et Enlli M. Thomas, « Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up », *Bilingualism: language and cognition*, vol. 12, n° 2, 2009, p. 213-237.

En 1982, le gouvernement fédéral a voulu protéger les droits en matière d'instruction dans la langue de la minorité en adoptant l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*⁶. Cet article stipule que les parents dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité officielle ou les parents qui ont été instruits au niveau primaire dans la langue de la minorité de leur province ont le droit de faire instruire leurs enfants dans cette langue. Les parents répondant à ces critères sont considérés comme des ayants droit. Le droit de leurs enfants à une scolarisation dans la langue de la minorité est établi en fonction des antécédents linguistiques ou scolaires de la famille, ce qui fait en sorte que les enfants de parents éligibles arrivent à l'école avec des niveaux variés de compétences en français⁷. De fait, plus de la moitié des enfants dont les parents sont ayants droit commencent l'école en maîtrisant peu ou pas le français⁸.

En outre, les enfants bilingues ont tendance à avoir des scores plus faibles aux tests de vocabulaire, par rapport à leurs pairs monolingues⁹.

⁶ Charte canadienne des droits et libertés, *Partie I de la Loi constitutionnelle de 1982 constituant l'annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada*, (R-U), 1982, 11.

⁷ Conseil scolaire catholique Franco-Nord [CSCFN], *Données portant sur les inscriptions à la maternelle*, North Bay, 2019 [données inédites] ; Conseil scolaire publique du Grand Nord de l'Ontario [CSPGNO], *Données portant sur les inscriptions à la maternelle*, Sudbury, 2022 [données inédites] ; Diane Gérin-Lajoie, « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, 2002, p. 125-146.

⁸ Martine Cavanagh et coll., « Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 39, n° 4, 2016, p. 1-32 ; CSCFN, *op. cit.* ; CSPGNO, *op. cit.* ; Chantal Mayer-Crittenden et coll., *op. cit.*

⁹ D. Kimbrough Oller et coll., « Profile effects in early bilingual language and literacy », *Applied Psycholinguistics*, vol. 28, n° 2, 2007, p. 191-230. ; Paola Uccelli et Mariela M. Pérez, « Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills », *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, vol. 38, n° 3, 2007, p. 225-236. ; Elizabeth D. Peña et coll., *op. cit.* ; Sini Smolander et coll., « L2 vocabulary acquisition of early sequentially bilingual children with TD and DLD affected differently by exposure and age of onset », *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol. 56, n° 1, 2021, p. 72-89.

Selon certains chercheurs¹⁰, il serait important de conscientiser les enseignants, les ayants droit et la population canadienne aux enjeux liés à l'acquisition d'une langue minoritaire et aux conséquences des habitudes langagières familiales et de la langue de scolarisation des enfants provenant de foyers plutôt anglophones. C'est là l'un des objectifs indirects de cette recherche-action.

2. Compétences langagières des enfants bilingues

2.1. Rôle du personnel enseignant

Les francophones de l'Ontario se sont battus pour obtenir le droit à une éducation en français¹¹. Aujourd'hui, les élèves francophones de l'Ontario sont confrontés au défi d'acquérir et de maintenir la langue française minoritaire, tandis que leurs enseignants sont aux prises avec la difficulté de les guider vers la réussite nonobstant le contexte linguistique minoritaire¹². Malgré les difficultés engendrées par la situation du français au sein d'un environnement principalement anglophone, les enseignants et l'administration des

¹⁰ Gilberte Godin et coll., « Conscientisation, engagement communautaire et pratiques pédagogiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire », *Minorités linguistiques et société*, n° 18, 2022, p. 3-36 ; Rodrigue Landry, *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démographique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Université de Moncton, octobre 2003, <https://icrml.ca> ; Jules Rocque, « Le phénomène des couples mixtes et l'école de langue française en milieu francophone minoritaire dans l'Ouest canadien », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n° 1-2, 2009, p. 249-303.

¹¹ Raymond Mougeon et Michael Canale, « Maintenance of French in Ontario: Is education in French enough? », *Interchange on Educational Policy*, vol. 9, n° 4, 1979, p. 30-39 ; Conseil canadien sur l'apprentissage, Minority Francophone Education in Canada, *Lessons in Learning*, 2009.

¹² Diane Gérin-Lajoie, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario », *Éducation et francophonie*, vol. 29, n° 1, 2001, p. 125-140 ; Chantal Mayer-Crittenden et Danika Cameron, « Acquisition du français en contexte linguistique minoritaire : la perspective des parents et des enseignants », *Minorités linguistiques et société*, n° 19, 2022, p. 26-61. ; Chantal Mayer-Crittenden et Jazmine Leduc, « Développement professionnel pour l'enseignement direct et explicite du vocabulaire scolaire et polyvalent dans les écoles de langue française en contexte minoritaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 46, n° 19, 2023, p. 321-358.

écoles de langue française ont un rôle essentiel à jouer dans la préservation de la culture et de la langue françaises¹³. Cependant, ce ne sont pas tous les membres du personnel enseignant qui ont l'expérience, les compétences ou les ressources nécessaires pour mettre en place des stratégies pédagogiques visant à préserver la langue et la culture¹⁴. C'est la raison pour laquelle une approche axée sur le concept du développement professionnel des enseignants, la sensibilisation du statut du français en Ontario et l'enseignement du vocabulaire de manière explicite peut, dans certains cas, s'avérer un bon point de départ pour assurer une meilleure acquisition et un meilleur maintien du français chez les élèves¹⁵.

2.2. Enseignement explicite de la communication orale

Au moment où nous avons mené cette recherche-action, le programme-cadre du français intitulé *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année – Français (2006)* était en vigueur¹⁶. Ce curriculum scolaire ne proposait pas l'enseignement explicite de la communication orale ni dans ses attentes ni dans ses contenus d'apprentissage. Il y était souvent question de renforcer les compétences en communication orale ou de préparer plusieurs activités en communication orale, sans préciser comment s'y prendre ou comment choisir les éléments lexical, sémantique, morphologique et discursif à enseigner de manière explicite :

Le programme de communication orale doit donner à l'élève la chance de s'exprimer sur tout ce qui peut l'intéresser ou lui être utile (p. ex., se présenter dans une petite autobiographie, raconter ou mimer un conte, donner un exposé informatif, passer une entrevue). Aucune forme, ni

¹³ Michael O'Keefe, *Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés*, Ottawa, Ministère du Patrimoine canadien, 2001 ; Diane Gérin-Lajoie, « Le rôle du personnel enseignant... », *op. cit.* ; Monica Heller, « La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne », *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1, 1994, p. 155-166.

¹⁴ Conseil canadien sur l'apprentissage, *op. cit.* ; Chantal Mayer-Crittenden et Danika Cameron, *op. cit.*

¹⁵ Chantal Mayer-Crittenden et Jazmine Leduc, *op. cit.*

¹⁶ Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Français*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006, [Version révisée].

genre de discours ne sont prescrits en communication orale. Les enseignants se réfèrent aux nombreux exemples cités dans les contenus d'apprentissage pour saisir le lien avec les genres de textes à l'étude en lecture et en écriture. Le curriculum de l'Ontario propose pour chaque année d'études de multiples thèmes et sujets d'intérêt tout désignés pour nourrir la réflexion et le dialogue dans les classes¹⁷.

En juin 2023, le nouveau programme-cadre du français intitulé *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année : Français (2023)*¹⁸ entre en vigueur et, à partir de septembre 2023, tous les programmes de français de la 1^{re} à la 8^e année sont fondés sur les attentes et les contenus d'apprentissage présentés dans ce nouveau programme-cadre, qui met un accent particulier sur la communication orale au service de l'écrit. Toutefois, le gros du travail repose sur le personnel enseignant pour créer des activités afin de développer les compétences en communication orale de leurs élèves. Selon ce nouveau programme :

L'enseignement de la communication orale devrait viser à reconnaître et à développer les habiletés et les stratégies utilisées par les élèves pour comprendre les autres et interagir efficacement avec eux. Il doit aussi faire ressortir les habiletés supérieures de la pensée pour stimuler l'intérêt des élèves et les faire participer à leur propre apprentissage. [...] Il enseigne explicitement et systématiquement les connaissances et habiletés fondamentales, modélise des stratégies d'apprentissage, pousse à la réflexion et à la discussion sur les processus de pensée et d'apprentissage, et donne aux élèves des occasions de mettre en pratique les nouveaux acquis dans une variété de contextes et situations¹⁹.

La communication orale est un concept abstrait qui a longtemps été enseigné implicitement²⁰. L'enseignement explicite de la communication orale est donc un défi pour de nombreux enseignants, surtout lorsqu'ils doivent enseigner à des élèves qui

¹⁷ *Ibid.*, p. 8.

¹⁸ Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Français 2023*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2023.

¹⁹ *Ibid.*, p. 90-91.

²⁰ Isabel L. Beck et coll., *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*, New York, Guilford Press, 2013.

ne parlent pas français comme langue maternelle²¹ ou qui sont aux prises avec des troubles d'apprentissage ou du langage²².

3. Les effets d'un trouble d'apprentissage ou d'un trouble développemental du langage sur l'acquisition et le maintien du français en contexte linguistique minoritaire

Le trouble spécifique des apprentissages (TA) est un trouble neurodéveloppemental avec une prévalence de 5 à 15 % chez les enfants d'âge scolaire²³. Selon le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* - 5^e édition (DSM-V)²⁴, le trouble spécifique des apprentissages a comme critères diagnostiques : des difficultés à apprendre et à utiliser des compétences scolaires comme lire, comprendre ce qui est lu, épeler, écrire, comprendre le sens des nombres, le raisonnement mathématique ; des compétences scolaires qui sont en dessous du niveau escompté pour l'âge de l'enfant ; des difficultés d'apprentissage qui ne sont pas mieux expliquées par d'autres facteurs connexes. Le TA grave se définit comme des difficultés majeures à acquérir des compétences qui ont une incidence sur plusieurs domaines scolaires, à tel point que l'élève risque de ne pas acquérir ces capacités sans un enseignement individualisé, spécialisé et intensif²⁵. Le trouble développemental du langage (TDL), quant à lui, a un impact sur la capacité qu'a un individu de comprendre et d'utiliser le langage. Ce trouble peut avoir un impact néfaste sur divers aspects du langage, notamment la phonologie, la morphologie, la syn-

²¹ Chantal Mayer-Crittenden et Jazmine Leduc, *op. cit.*

²² Sini Smolander et coll., *op. cit.*

²³ Maja Altarac et Ekta Saroha, « Lifetime prevalence of learning disability among US children », *Pediatrics*, vol. 119, 2007, p. 77-83 ; William J. Barbaresi et coll., « Math learning disorder: Incidence in a population based birth cohort, 1976-82, Rochester, Minn », *Ambulatory Pediatrics*, vol. 5, n° 5, 2005, p. 281-289 ; Slavica K. Katusic et coll., « The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982), Rochester, Minnesota », *Pediatrics*, vol. 123, n° 5, 2009, p. 1306-1313.

²⁴ Association américaine de psychiatrie (L), *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson SAS, 2015 [éd. anglaise, 2013].

²⁵ *Ibid.*

taxe, la sémantique et la pragmatique²⁶. Le fait d'avoir un TDL affecte un ou plusieurs domaines du langage, de manière simultanée ou consécutive, et ce, peu importe les langues parlées. Environ 2 enfants dans une classe de 30 élèves auront un TDL suffisamment sévère pour entraver leurs progrès scolaires²⁷.

Les obstacles qui découlent du statut minoritaire du français peuvent être profondément ressentis chez les enfants aux prises avec un TDL ou un TA. En fait, une étude menée par Sini Smolander et ses collaborateurs a examiné les effets de l'exposition aux langues sur l'acquisition du vocabulaire réceptif et expressif chez 82 enfants à développement typique et 70 enfants ayant un TDL²⁸. Les résultats ont montré que le vocabulaire réceptif et expressif des enfants est directement lié à leur exposition à la langue. Ceci va de soi aussi pour les enfants qui ont un TDL et qui ont besoin d'une quantité substantielle d'expositions à cette langue afin de ne pas prendre encore plus de retard. Les différences sur le plan des avantages de l'exposition étaient plus marquées pour le vocabulaire réceptif. En somme, le fait d'avoir une exposition réduite à une langue seconde peut nuire à l'acquisition du vocabulaire chez les enfants atteints d'un TDL lorsqu'on les compare aux enfants à développement typique²⁹. De plus, les enfants qui ont un TDL courent un risque plus élevé non seulement d'avoir un faible rendement scolaire, mais aussi de présenter de faibles compétences sociales³⁰. Quant aux enfants ayant un

²⁶ Dorothy V. M. Bishop et coll., « CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children », *Plos One*, vol. 11, n° 7, 2016, p. 1-26.

²⁷ *Ibid.*; Courtenay F. Norbury et coll., « The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study », *Journal of child psychology and psychiatry*, vol. 57, n° 11, 2016, p. 1247-1257.

²⁸ Sini Smolander et coll., *op. cit.*

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Taylor Bardell et Lisa Archibald, *Oral Language Skills and Learning Disabilities: A Review for Educators*, 2020, <https://www.ldatschool.ca/oral-language-skills> ; Gina Conti-Ramsden et coll., « Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD) », *European child & adolescent psychiatry*, vol. 28, n° 7, 2019, p. 993-1004 ; Claire L. Forrest et

TA, ils sont plus susceptibles d'avoir des difficultés avec les compétences linguistiques ou métalinguistiques, et auront donc des difficultés à comprendre et à utiliser le langage³¹. Ces enfants peuvent aussi avoir de faibles capacités cognitives à cause d'un TA ou d'un TDL, telles qu'une mémoire défaillante et de faibles capacités d'attention³², ce qui rend l'acquisition d'une langue et de son vocabulaire plus difficile³³.

4. Consortium Centre Jules-Léger

Le Consortium Centre Jules-Léger (CCJL) est une institution provinciale, gérée par des francophones et pour les francophones, qui offre une éducation spécialisée aux élèves francophones du préscolaire au terme du secondaire. C'est la seule institution de ce genre en français dans la province de l'Ontario. Le CCJL gère deux écoles spécialisées : la première est conçue pour les élèves qui ont un TA grave et la seconde, pour les élèves sourds et malentendants. Ces deux écoles se trouvent à Ottawa et accueillent des élèves de partout en Ontario. Dans le cadre de ce projet, nous n'avons ciblé que l'école d'application pour les élèves qui ont un

coll., « Social Cognition in Adolescents with Developmental Language Disorder (DLD): Evidence from the Social Attribution Task », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 53, n° 11, 2023, p. 4243-4257.

³¹ Suzanne M. Adlof et Tiffany P. Hogan, « Understanding dyslexia in the context of Developmental Language Disorders », *Language, Speech, and Hearing Sciences in Schools*, vol. 49, n° 4, 2018, p. 762-773. ; Barbara J. Ehren, « Speech-language pathologists contributing significantly to the academic success of high school students: A vision for professional growth », *Topics in Language Disorders*, vol. 22, n° 2, 2002, p. 60-80 ; Anna Riva et coll., « Language-Related Skills in Bilingual Children With Specific Learning Disorders », *Frontiers in Psychology*, vol. 11, 2021, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564047>.

³² Barbara J. Ehren, *op. cit.* ; Erin Smolak et coll., « Sustained attention in developmental language disorder and its relation to working memory and language », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 63, n° 12, 2020, p. 4096-4108.

³³ Nick C. Ellis et Susan G. Sinclair, « Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order », *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, vol. 49, n° 1, 1996, p. 234-250 ; Steve Majerus et coll., « Impact of auditory selective attention on verbal short-term memory and vocabulary development », *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 103, n° 1, 2009, p. 66-86.

TA grave. Quarante élèves fréquentent l'école d'application du CCJL chaque année. Ces derniers sont répartis en cinq groupes de huit élèves. Chaque élève peut fréquenter le CCJL pendant un maximum de deux années scolaires, soit 20 mois. À l'heure actuelle, aucune étude n'a examiné l'efficacité des protocoles et des interventions rééducatives en communication orale effectuées auprès des élèves au cours de leur séjour au CCJL, malgré le fait que l'établissement existe depuis plus de 40 ans.

4.1. *Élèves du CCJL*

Les élèves qui sont admis au CCJL doivent avoir été soumis à une évaluation psychoéducationnelle au sein de leur conseil scolaire. Les résultats de cette évaluation ainsi qu'une évaluation sur les lieux servent à dresser le profil d'apprentissage de chaque élève afin de cibler les objectifs pédagogiques et de proposer les interventions rééducatives qui lui sont propres. Les élèves ont recours à des services spécialisés additionnels offerts par des orthophonistes, des psychologues et des travailleurs sociaux.

De 1979 à 2019, les décisions administratives du Centre Jules-Léger étaient prises par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Cependant, ce modèle allait à l'encontre de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*³⁴. En 2017, le gouvernement de l'Ontario a modifié la *Loi sur l'Éducation*, donnant au CCJL la responsabilité de la gouvernance de ses écoles. Le fonctionnement devient, dès lors, similaire à celui d'un conseil scolaire. Le CCJL devient ainsi le 13^e organisme responsable de l'éducation de langue française en Ontario.

³⁴ L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* garantit certains droits en matière d'éducation aux minorités linguistiques au Canada. Il stipule que les citoyens canadiens dont la langue maternelle est une langue minoritaire officielle ont le droit de faire instruire leurs enfants dans cette langue, dans la mesure où il existe suffisamment d'enfants pour constituer une minorité dans une région scolaire donnée. Ainsi, lorsque les décisions administratives du Centre Jules-Léger ont été prises par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, cela allait à l'encontre de cet article, car cela aurait pu restreindre ou ne pas respecter pleinement le droit des minorités de langue officielle à l'éducation dans leur langue maternelle, tel que prévu par la Charte.

Avec cette nouvelle gouvernance, le CCJL veut développer un modèle de prestation de service. Ce modèle vise à pister les progrès des élèves à différents moments de leur parcours et à cibler des interventions fondées sur des données probantes et selon les meilleures pratiques pédagogiques en communication orale, tout en assurant un accompagnement du personnel enseignant.

5. Équipes collaboratives et développement professionnel des enseignants

Les enseignants peuvent bénéficier de l'aide d'équipes collaboratives composées de professionnels experts partageant leurs connaissances pour améliorer l'enseignement du français à leurs élèves. Un environnement scolaire positif, soutenu par l'assistance d'autres professionnels agissant comme personnes-ressources, peut favoriser le développement professionnel des enseignants. En retour, cela profite à l'apprentissage des élèves³⁵.

En outre, la collaboration des orthophonistes au développement professionnel des enseignants peut être avantageuse pour les élèves dans leur parcours d'apprentissage³⁶. Une recherche par Jaedene Glasby et ses collaborateurs a démontré que, de façon générale, les enseignants n'ont pas les connaissances ou les compétences nécessaires pour identifier ou pour aider les élèves atteints d'un TDL en salle de classe³⁷. En revanche, l'enseignement de stratégies par les orthophonistes aux enseignants peut profiter non seulement aux élèves ayant un TDL ou un TA, mais

³⁵ May B. Postholm, « Teachers' professional development: A theoretical review », *Educational Research*, vol. 54, n° 4, 2012, p. 405-429.

³⁶ Greg Ashman et Pamela Snow, « Oral Language Competence: How It Relates to Classroom Behavior », *American Educator*, vol. 43 n° 2, 2019, p. 37-41; Erin Stehle Wallace et coll., « How to establish a language-rich environment through a collaborative SLP-teacher partnership », *TEACHING Exceptional Children*, vol. 54, n° 3, 2022, p. 166-176.

³⁷ Jaedene Glasby et coll., « Do teachers know enough about the characteristics and educational impacts of Developmental Language Disorder (DLD) to successfully include students with DLD? », *Teaching and Teacher Education*, vol. 119, 2022, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103868>.

également à tous les élèves de la classe³⁸. Une enquête récente menée auprès de 319 professionnels en milieu scolaire aux États-Unis avait comme objectif d'examiner les facteurs susceptibles d'influencer la collaboration interprofessionnelle dans les écoles pour soutenir les enfants aux prises avec des troubles du langage oral et écrit, à savoir les connaissances, les croyances et les pratiques de collaboration, ainsi que les ressources³⁹. Les résultats ont montré que les personnes ayant des niveaux plus élevés d'apprentissage individuel (ceux qui font des recherches et suivent des formations de manière autonome) et des attitudes positives à l'égard de la collaboration peuvent améliorer les pratiques de collaboration interprofessionnelle des équipes qui s'occupent des enfants atteints de troubles du langage. Toutefois, des recherches supplémentaires doivent être effectuées pour mieux comprendre l'utilité de la collaboration des orthophonistes en salle de classe. C'est l'un des objectifs de la présente recherche.

Selon Eva Kalionowski et ses collaboratrices, les éléments clés qui contribuent au bon perfectionnement professionnel (PP)⁴⁰ des enseignants sont une formation à long terme, l'implication d'experts et la coopération entre les enseignants⁴¹. En plus de ces éléments clés, la combinaison de plusieurs formats de prestation (par exemple, des ateliers, du coaching et des démonstrations en salle de classe) a un impact positif sur le PP des enseignants. Il est important de tenir compte de toutes les parties prenantes de toutes les équipes-écoles lorsqu'il s'agit de PP. En impliquant toutes les parties prenantes, comme les enseignants, les administrateurs scolaires, les parents et parfois même les élèves, les besoins et les perspectives de chacun sont pris en compte, ce qui

³⁸ Greg Ashman et Pamela Snow, *op. cit.*

³⁹ Tim DeLuca et coll., « What works in collaboration? Identifying key ingredients to improve service delivery in schools », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 54, n° 4, 2023, p. 1103-1116.

⁴⁰ Le PP désigne toute occasion d'apprentissage ou de formation ciblée formalisée et organisée pour les enseignants.

⁴¹ Eva Kalinowski et coll., « Effective professional development for teachers to foster students' academic language proficiency across the curriculum: A systematic review », *AERA Open*, vol. 5, n° 1, 2019, p. 1-23.

permet de créer des programmes de PP qui sont mieux alignés avec les objectifs pédagogiques de l'école, tout en favorisant une culture scolaire où tous les membres se sentent valorisés et impliqués dans l'amélioration continue de l'enseignement et de l'apprentissage⁴².

En ce qui concerne les bénéfices aux élèves, une étude menée par Rebecca Throneburg et ses collaboratrices a évalué l'efficacité de trois différents modèles de prestation de service dans les écoles élémentaires portant sur l'enseignement du vocabulaire littéraire : (a) une approche collaborative entre les enseignants et l'orthophoniste, (b) un modèle d'intervention en classe avec l'orthophoniste et les enseignants travaillant de manière indépendante, et (c) un modèle de retrait traditionnel pour les enfants qui ont un trouble du langage⁴³. Les résultats indiquent que le modèle collaboratif est le plus efficace. Cependant, aucune étude de ce genre n'a été menée auprès de communautés linguistiques minoritaires.

6. Question et objectifs de recherche

Cette recherche-action collaborative examine si certaines stratégies et divers protocoles mis en place par les enseignants peuvent aider les élèves inscrits dans des écoles de langue française en Ontario et ayant un trouble d'apprentissage (TA) ou un trouble développemental du langage (TDL). La question est de savoir si les stratégies servant à développer les compétences en communication orale, enseignées par les enseignants et utilisées par les élèves du Consortium Centre Jules-Léger, mènent à une amélioration des compétences langagières de ces élèves.

D'après la recension des écrits, si la formation qu'offrent les orthophonistes aux des enseignants est bien menée, elle devrait apporter des améliorations aux compétences langagières des élèves du CCJL ayant soit un TA soit un TDL ou les deux.

⁴² *Ibid.*

⁴³ Rebecca N. Throneburg et coll., « A comparison of service delivery models: Effects on curricular vocabulary skills in the school setting », *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 9, n° 1, 2000, p. 10-20.

Bref, les objectifs de cette recherche-action sont : 1) de mesurer l'efficacité d'une approche collaborative de prestation de service intensif en communication orale auprès des élèves du CCJL ; et 2) de mesurer l'efficacité des stratégies en communication orale enseignées explicitement par les enseignants et utilisées par les élèves du CCJL.

7. Méthode

Le projet a pris la forme d'une recherche-action collaborative. Davydd Greenwood et Morten Levin définissent la recherche-action comme une collaboration entre un chercheur et des membres d'une organisation, d'une communauté ou d'un réseau dans le but d'améliorer la situation des participants⁴⁴. Cette méthode vise à combiner la recherche scientifique rigoureuse avec l'action pratique sur le terrain. Elle implique une collaboration étroite entre les chercheurs et les praticiens pour résoudre des problèmes concrets et pour générer des connaissances qui peuvent être directement appliquées et intégrées dans les pratiques quotidiennes. Les jalons critiques de cette méthode incluent sa capacité à engager les acteurs locaux, à produire des résultats pertinents et à favoriser le changement durable au sein des organisations ou des communautés. Cependant, la recherche-action collaborative peut aussi présenter des limites importantes. Par exemple, elle peut être chronophage et exiger des ressources importantes en termes de temps et d'expertise. De plus, la généralisation des résultats peut parfois être limitée en raison du contexte spécifique dans lequel la recherche-action est menée, ce qui peut restreindre la portée de ses conclusions au-delà de ce contexte particulier.

⁴⁴

Davydd J. Greenwood et Morten Levin, *Introduction to action research: Social research for social change*, Thousand Oaks, SAGE publications, 2006.

7.1. *Participants*

Les participants étaient constitués d'élèves et de membres du personnel enseignant. Les élèves inscrits au CCJL qui avaient un TA grave avec ou sans un TDL étaient monolingues francophones ou bilingues français-anglais et étaient tous issus de communautés linguistiques officielles en situation minoritaire. Les critères d'inclusion étaient les suivants : l'élève devait être dans sa première année au CCJL et, s'il avait une perte auditive ou une perte visuelle, celle-ci devait être corrigée. Au total, 23 personnes ont participé à cette recherche-action : 12 élèves, cinq enseignants titulaires, un enseignant pour le cours de communication orale, un orthophoniste, deux consultants en service d'appoint et deux membres de la direction. Tous les élèves qui débutaient leur première année au CCJL en septembre 2021 ont été invités à y prendre part. Des 17 familles invitées, 12 d'entre elles ont donné leur consentement parental pour un total de 12 élèves.

Au début de ce projet de deux ans, les élèves participants étaient âgés de 10 à 14 ans et étaient inscrits dans des classes de la 5^e à la 9^e année. Six des douze élèves avaient une dominance linguistique française et les six autres avaient une dominance linguistique anglaise. Trois élèves parlaient seulement l'anglais au foyer, quatre élèves parlaient seulement le français au foyer et cinq parlaient les deux langues au foyer. Leurs diagnostics variaient : certains avaient soit un TA, soit un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), soit un TDL, soit un trouble du traitement auditif (TTA), soit un trouble développemental de la coordination (TDC) (voir tableau 1), alors que d'autres avaient une combinaison de ces troubles.

Tableau 1. Données sur les élèves participants

Élève	Âge au début de l'étude	Année scolaire au début de l'étude	Sexe	Dominance linguistique	Diagnostic	Langue parlée au foyer
Élève #1	12	5	M	Français	TA, TDAH, TTA et TDC	Français et anglais
Élève #2	12	7	M	Anglais	TA et TTA	Anglais
Élève #3	13	8	F	Anglais	TA, TDAH et TTA	Anglais
Élève #4	10	5	M	Français	TA et TDAH	Français
Élève #5	12	7	M	Français	Retard du langage expressif	Français
Élève #6	12	7	M	Anglais	TA, TDAH et TDL	Français et anglais (plutôt l'anglais)
Élève #7	12	7	F	Anglais	TA et TDL	Anglais
Élève #8	10	5	M	Français	TA, trouble de la fluidité verbale et TDL	Français
Élève #9	10	5	M	Anglais	TA et TDAH	Français et anglais
Élève #10	14	9	M	Anglais	TA	Français et anglais (plutôt l'anglais)
Élève #11	11	6	M	Français	TA	Français et anglais (plutôt le français).
Élève #12	13	8	F	Français	TA et TDAH	Français

Notes. TA = Troubles d'apprentissage, TDAH = Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, TDL = Trouble développemental du langage, TTA = Trouble du traitement auditif, et TDC = Trouble développemental de la coordination.

7.2. Procédure

Au début du projet (en mars 2021), une discussion préliminaire sur l'élaboration d'un projet lié à la communication orale a été effectuée par vidéoconférence avec des membres de la direction du CCJL. La chercheuse principale et la direction du CCJL ont

ensuite tenu un remue-ménages et ont choisi les objectifs pour le projet de recherche⁴⁵.

Des données ont été recueillies tout au long de l'étude à l'aide d'évaluations standardisées, d'observations informelles, de questionnaires et de mini-entrevues semi-structurées. Les compétences linguistiques des élèves en français et en anglais ont été évaluées à l'aide des outils énumérés au tableau 2. Lorsque les enfants étaient bilingues, l'évaluation se faisait dans les deux langues afin de dresser un portrait complet de leurs habiletés linguistiques.

Tableau 2. Batterie de tests employés pour l'évaluation

Vocabulaire	
F - PPVT-5-CDN-F ; EVT-3-CDN-F	A - PPVT-5 ; EVT-3
Structure des mots et des phrases	
F - CELF-5-CDN-F	A - CELF-5
Compréhension du langage oral et inférence	
F - CELF-5-CDN-F	A - CELF-5-CDN-F

F : français ; A : anglais ; PPVT-5-CDN-F : Échelle de vocabulaire en images Peabody—Cinquième édition : Version pour francophones du Canada (Dunn, 2020) ; PPVT-5 : Peabody Picture Vocabulary Test Fifth Edition (Dunn, 2019) ; EVT-3-CDN-F : Test de vocabulaire expressif - Troisième édition : Version pour francophones du Canada (Williams, 2019) ; EVT-3 : Expressive Vocabulary Test, Third Edition (Williams, 2019) ; CELF-5-CDN-F : Évaluation clinique des notions langagières fondamentales - Cinquième édition : Version pour francophones du Canada (Wiig, Semel & Secord, 2019) ; CELF-5 : Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Fifth Edition (Wiig, Semel & Secord, 2019).

Des observations informelles ont aussi été effectuées en salle de classe et des notes de terrain ont été rédigées. Les évaluations langagières ont permis à l'équipe de recherche de mieux comprendre les profils langagiers des élèves afin de cibler les objectifs avec précision. Elles ont également permis de confirmer la dominance linguistique des élèves. Les résultats des évaluations langagières se trouvent au tableau 3.

⁴⁵ Une demande de subvention auprès du Consortium national de formation en santé (CNFS) et l'obtention de l'approbation déontologique de l'Université Laurentienne ont permis à l'équipe de lancer le projet.

Tableau 3. Résultats des élèves aux évaluations standardisées en français et en anglais

Participants	Évaluations en français				Évaluations en anglais			
	EVT-2 CDN-F	Formulation de phrase	PPVT-5 CDN-F	Compréhension des paragraphes	EVT-2	Formulating sentences	PPVT-5	Understanding spoken paragraphs
Élève #1	56	1	76	7	90	8	91	12
Élève #2	45	1	50	1	88	9	118	12
Élève #3	40	3	61	11	96	10	99	9
Élève #4	100	11	93	12	S/O	S/O	S/O	S/O
Élève #5	84	11	84	11	S/O	S/O	S/O	S/O
Élève #6	47	5	61	10	82	7	94	6
Élève #7	55	1	60	8	77	3	72	6
Élève #8	56	3	72	6	S/O	S/O	S/O	S/O
Élève #9	59	4	67	8	88	9	89	10
Élève #10	60	1	63	11	115	10	104	13
Élève #11	89	10	89	14	S/O	11	103	13
Élève #12	90	13	100	11	S/O	S/O	74	S/O

Notes. EVT-2 = Test de vocabulaire expressif - Deuxième édition, EVT-2 CDN-F = Test de vocabulaire expressif - Deuxième édition (version canadienne-française), PPVT-5 = Échelle de vocabulaire en images Peabody - Cinquième édition, PPVT-5 CDN-F = Échelle de vocabulaire en images Peabody - Cinquième édition (version canadienne-française).

7.2.1. Identification des objectifs pour la rééducation

Le continuum en communication orale de la trousse de progression des apprentissages langagiers en français de l’Ontario (TPALF) a été utilisé pour déterminer les compétences linguistique, discursive, stratégique et l’affect envers la langue française⁴⁶. Cette trousse, élaborée par le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques

⁴⁶ Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, *Trousse de progression des apprentissages langagiers en français de l’Ontario*, 2023, <https://tpalf.ca/>.

(CFORP)⁴⁷, a permis de pister le progrès de l'élève en identifiant les compétences avec lesquelles il pouvait avoir des difficultés. Les descripteurs du continuum en communication orale offrent une représentation des compétences de l'élève dans quatre domaines – linguistique, discursif, stratégique et affectif –, illustrant ce qu'il est capable de réaliser. Ces indicateurs détaillent les compétences attendues à différents niveaux de maîtrise de la communication orale. Ces descripteurs sont structurés pour évaluer la progression des apprenants à travers plusieurs paliers et servent à guider l'évaluation et le développement des compétences linguistiques des apprenants tout au long de leur parcours éducatif, en assurant une progression cohérente et mesurable dans la maîtrise de la communication orale en français.

Les quatre paliers (paliers 1, 2, 3 et 4) représentent des étapes progressives qui témoignent de l'amélioration des connaissances et des compétences des élèves dans l'apprentissage de la langue française. Ces paliers décrivent les comportements langagiers à différents stades de leur progression dans l'apprentissage de la langue. L'Annexe A donne le détail des quatre domaines (linguistique, discursif, stratégique et affectif) et des paliers correspondants. Les paliers constituent ainsi un outil de référence essentiel pour évaluer et favoriser le développement de la communication orale dans le processus d'apprentissage.

Afin de constater la progression qui témoigne de l'amélioration des connaissances et des compétences, les élèves ont été retirés de la salle de classe, un à la fois, afin d'avoir un entretien d'environ 15 minutes avec la chercheuse principale. Cet entretien portait sur des images quelconques (par exemple, « Décris ce que tu vois sur l'image ») ou sur un thème général comme « Explique-moi ce que tu as fait en fin de semaine » ou « Parle-moi de ton activité

⁴⁷ Le CFORP joue un rôle essentiel en soutenant le développement de l'éducation en langue française ainsi que la préservation de la langue et de la culture francophones. Cela est accompli à travers la création et la diffusion de ressources pédagogiques, ainsi que la fourniture de services scolaires de haute qualité, qui se distinguent par leur caractère innovant et leur adaptation aux besoins spécifiques. Voir Le Centre franco, <https://www.lecentrefranco.ca>.

préférée ». Afin de nous permettre d'évaluer davantage l'affect, la question suivante fut posée en mars et en juin : « Imagine que tu te réveilles demain matin et que tu n'es plus capable de parler le français. Comment te sentirais-tu ? ». Nous avons ajouté cette question puisque nous ressentions le besoin de comprendre comment les jeunes se sentaient face à la langue, soit un des descripteurs du continuum en communication orale de la TPALF. Ces entretiens ont été enregistrés afin de pouvoir les consulter au besoin pour remplir le continuum de la TPALF avec justesse. Le TPALF a été utilisé tout au long du projet pour évaluer les élèves à trois différentes occasions (en octobre 2022, en mars 2023 et en juin 2023).

7.2.2. Entrevues semi-dirigées avec le personnel enseignant

À l'aide du continuum en communication orale du TPALF, des mini-entrevues qualitatives semi-dirigées ont été effectuées avec les enseignants après chaque collecte de données afin de s'assurer que les chercheurs captaient avec précision les habiletés langagières de chaque élève. De plus, à la toute fin de la recherche, les sept enseignants ont été invités à remplir un bref questionnaire (Google Form) composé des trois points suivants : Au cours de cette recherche-action sur le développement de la communication orale des élèves en collaboration avec la chercheuse principale (ceci inclut le travail fait par l'enseignant en communication orale sur le discours narratif),

- 1) voici ce que j'ai apprécié/moins apprécié et/ou ce que j'ai appris ;
- 2) voici ce que j'aimerais découvrir/essayer en lien avec la communication orale des élèves l'an prochain ; et
- 3) autres commentaires qui portent sur la recherche-action.

7.2.3. *Rééducation, formation et pistage*

Au terme de la première collecte de données (en octobre 2022), des objectifs rééducatifs ont été ciblés par l'équipe de recherche. Elle s'est basée, pour dégager ces objectifs, sur les composantes qui étaient les plus faibles (moyenne inférieure au palier 3 pour les 12 élèves) : le lexique ($X = 2,8$), l'organisation du discours ($X = 2,9$), le stratégique ($X = 2$) et l'affect ($X = 2,4$). Le personnel enseignant était responsable de déployer des stratégies éducatives auprès des élèves tout en respectant les objectifs en question. Tous les enseignants ont, à ce titre, reçu des formations qui ont porté sur ces quatre compétences linguistiques ainsi qu'un accompagnement individualisé et continu par l'enseignante de la classe de communication orale, tout en incluant l'orthophoniste et un consultant en services d'appoint du CCJL. Cet accompagnement a servi à mettre en pratique les fondements théoriques, les outils et les stratégies enseignées tout en s'appuyant sur des données probantes.

7.2.4. *Formations*

Les formations pour le personnel enseignant et la direction de l'école étaient d'une durée de 90 minutes et avaient lieu les vendredis lors de la rencontre hebdomadaire usuelle des membres du personnel enseignant. Ces formations, en grande partie virtuelles, étaient composées d'une présentation de faits saillants ou de stratégies d'environ 30-45 minutes, des ressources disponibles sur le tableau d'affichage virtuel, des capsules vidéos de style tutoral YouTube créées par la chercheuse principale, d'activités interactives à l'aide d'une plateforme de présentation interactive et d'une période de questions/discussion. Le Tableau 4 donne un aperçu des thèmes abordés lors des formations, de leur fréquence, ainsi que du calendrier complet de la recherche-action. Ces thèmes ont, au préalable, été sélectionnés par l'ensemble de l'équipe de recherche. Ensuite, tel que nous l'avons précisé plus tôt, le personnel enseignant devait tenter de mettre en pratique les nouvelles connaissances en salle de classe suivant chaque formation.

Tableau 4. Calendrier des activités

Date	Destinataires/ Participants	Objectif
Mars-juin 2021	Direction de l'école et chercheuse principale	Planification de la recherche-action
Octobre-novembre 2021	Chercheuse principale	Recrutement des participants
Novembre 2021	Chercheuse principale	Évaluation des dossiers
Décembre 2021 à février 2022	Élèves et chercheuse principale	Évaluation des compétences linguistiques des participants
Mars-avril 2022	Chercheuses	Analyse des données
Mai-juin 2022	Direction de l'école	Définition des prochaines étapes Sélection de l'outil de progression des apprentissages (TPALF) Planification du calendrier pour 2022-2023
Septembre 2022	Personnel enseignant	Lancement du projet Explication du projet Partage du profil des élèves participants Formation de 45 minutes sur la communication orale et le vocabulaire scolaire
Octobre 2022	Élèves et chercheuse principale	Observations en salle de classe Prise de notes de terrain Collectes de données 1 - TPALF
	Personnel enseignant et chercheuse principale	Formation 90 minutes L'importance de la communication orale; les différents domaines (vocabulaire, syntaxe, morphologie, discours) Discussion de stratégies déjà utilisées et à utiliser
Novembre 2022	Orthophoniste et chercheuse principale	Rencontre pour discuter du Programme de discours narratif à utiliser pendant la recherche-action
Décembre 2022 - mars 2023	Chercheuses Orthophoniste Enseignant en communication orale	Adaptation en français du programme de Discours narratif : <i>Narrative Intervention Program</i>
Janvier 2023	Personnel enseignant et chercheuse principale	Formation 90 minutes Syntaxe et discours narratif
Février 2023	Élèves et chercheuse principale	Collecte de données 2 Quantitatif TPALF
Mars 2023	Personnel enseignant et chercheuse principale	(...cont) Collectes de données 2 TPALF Qualitatif mini-entrevues Discussion en grand groupe Partage des résultats des deux collectes de données Réflexion

Les formations ont porté sur l'enseignement du vocabulaire et du discours narratif, sur l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives et sur le développement de l'affect par rapport à la langue française.

7.2.5. Enseignement explicite du vocabulaire scolaire

La communication orale a une grande importance tout au long de la vie⁴⁸, que ce soit pour réussir à l'école, pour communiquer avec les autres, pour faire bonne impression ou pour trouver un emploi⁴⁹. Le vocabulaire est utilisé pour appuyer la communication orale, avec les cinq autres domaines constitutifs du langage que sont la syntaxe, la morphologie, la sémantique, la phonologie et la pragmatique⁵⁰. Le développement lacunaire d'un ou de plusieurs de ces domaines peut avoir des conséquences sur les habiletés de communication orale et, par conséquent, sur la communication écrite des enfants, surtout chez ceux ayant un TDL⁵¹. Par ailleurs, l'enseignement explicite du vocabulaire peut être une stratégie idéale pour améliorer les habiletés du langage oral et l'engagement scolaire chez les élèves francophones en milieu minoritaire⁵². Une étude réalisée par Josée Lemire a montré que l'approche de l'enseignement explicite du vocabulaire a un effet positif sur l'engagement scolaire et l'acquisition du vocabulaire chez les élèves en améliorant leur compréhension et leur réussite⁵³. Toutefois, l'acquisition du vocabulaire peut être particulièrement difficile pour les enfants ayant un TA ou un TDL⁵⁴. Afin d'aider ces enfants à améliorer leur communication

⁴⁸ Isabel L. Beck et coll., *op. cit.*

⁴⁹ M. Mojibur Rahman, « Teaching oral communication skills: A task-based approach », *ESP world*, vol. 9, n° 1, 2010, p. 1-11.

⁵⁰ Taylor Bardell et Lisa Archibald, *op. cit.*

⁵¹ *Ibid.*

⁵² Chantal Mayer-Crittenden et Jazmine Leduc, *op. cit.*

⁵³ Josée Lemire, « L'enseignement explicite du vocabulaire chez les élèves francophones en milieu minoritaire », mémoire de spécialisation, Edmonton, Université de l'Alberta, 2013.

⁵⁴ Amy C. Crosson et coll., « Key elements of robust vocabulary instruction for emergent bilingual adolescents », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 50, n° 4, 2019, p. 493-505 ; Karla K. McGregor et coll., « The

orale, plusieurs stratégies peuvent être mises en place. Certaines consistent notamment à ralentir le rythme de la parole pendant l'enseignement, à pré-enseigner certains mots-clés, à mettre l'accent sur les mots-clés, à ajouter des repères visuels tels que des images et des gestes, à répéter les instructions et à donner plus de temps aux enfants pour répondre⁵⁵. Plusieurs de ces stratégies ont été utilisées par le personnel enseignant.

7.2.6. Enseignement explicite du discours narratif

L'intervention narrative est l'une des approches les plus puissantes de l'intervention langagière que les orthophonistes en milieu scolaire peuvent utiliser. Dans le cadre de cette étude, l'intervention narrative se définit comme toute intervention langagière qui implique les enfants dans un récit ou une récitation d'histoires où les aspects linguistiques sont spécifiquement ciblés par l'intervenant⁵⁶.

Selon Trina Spencer et Douglas Peterson, les interventions en discours narratif représentent une classe d'interventions linguistiques qui impliquent de raconter ou de répéter des histoires⁵⁷. L'intervention narrative peut être un moyen efficace de promouvoir un large éventail de cibles linguistiques importantes sur le plan scolaire et social, qui améliorent l'accès des élèves au programme d'éducation générale et renforcent leurs relations avec leurs pairs. De plus, il y a, dans la recension des écrits, des preuves de cause

challenge of rich vocabulary instruction for children with developmental language disorder », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 52, n° 2, 2021, p. 467-484 ; Sini Smolander et coll., *op. cit.*

⁵⁵ Taylor Bardell et Lisa Archibald, *op. cit.*; Amy Mentrasti, « Shareable Strategies for Working with Preschool Children with DLD », *The ASHA Leader (American Speech-Language-Hearing Association)*, 2019, <https://leader.pubs.asha.org/doi/10.1044/shareable-strategies-for-working-with-preschool-children-with-dld/full>.

⁵⁶ Douglas B. Petersen, « A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment », *Communication Disorders Quarterly*, vol. 32, n° 4, 2011, p. 207-220.

⁵⁷ Trina D. Spencer et Douglas B. Petersen, « Narrative Intervention: Principles to Practice », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 51, n° 4, 2020, p. 1081-1096.

à effet entre les interventions narratives et les améliorations observées en matière de compréhension de lecture et d'écriture. Les études récentes⁵⁸ indiquent que l'intervention narrative orale a un effet direct sur la qualité des récits écrits produits par les enfants, que ces enfants aient ou non des difficultés. Cette amélioration des compétences narratives serait possible, car la structure narrative et les compétences linguistiques enseignées et pratiquées se développent selon un schéma cognitif qui peut être appliqué à d'autres modalités. L'un des avantages de recourir à l'oral pour améliorer l'expression narrative écrite est d'éliminer les interférences liées à d'autres compétences potentiellement retardées ou émergentes, telles que le graphisme ou l'orthographe⁵⁹. Le personnel enseignant souhaitait avoir un programme avec des fiches d'activités préconçues pour travailler l'amélioration de l'expression narrative écrite chez les élèves. Une adaptation française de la ressource *Narrative Intervention Programme* a été effectuée avec la permission de l'auteure⁶⁰. Ce programme d'intervention visant à améliorer la compréhension et à faciliter l'expression de récits ou d'histoires chez les élèves atteints de divers troubles du langage aux cycles intermédiaires et secondaires a été élaboré par une orthophoniste. Il a été évalué auprès d'un groupe d'élèves du secondaire âgés de 12 et 13 ans et s'est avéré efficace pour améliorer les compétences langagières en matière de narration de ce groupe d'âge⁶¹.

Le programme narratif comprend 21 séances d'une durée approximative de 50 à 60 minutes. Chaque séance fait l'objet d'un plan détaillé qui comprend les objectifs et les activités de la séance, les

⁵⁸ Voir tout particulièrement Trina D. Spencer et Douglas B. Petersen, *ibid.*

⁵⁹ Sandra L. Gillam et coll., « Improving oral and written narration and reading comprehension of children at-risk for language and literacy difficulties: Results of a randomized clinical trial », *Journal of Educational Psychology*, vol. 115, n° 1, 2023, p. 99-117.

⁶⁰ Victoria L. Joffe, *Narrative Intervention Programme*, New York, Routledge, 2017.

⁶¹ Victoria L. Joffe et coll., « Improving storytelling and vocabulary in secondary school students with language disorder: A randomized controlled trial », *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol. 54, n° 4, 2019, p. 656-672.

méthodes utilisées pour atteindre les objectifs et le matériel nécessaire pour entreprendre les activités thérapeutiques. Dans le cadre de cette étude, les leçons 1 à 10 ont été mises à l'essai par l'enseignant en communication orale lorsque possible⁶².

7.2.7. Enseignement explicite de stratégies cognitives et métacognitives

La métacognition est définie comme la connaissance qu'une personne possède de ses propres processus cognitifs ou de tout ce qui y est lié ; elle est couramment appelée « réfléchir à sa propre réflexion »⁶³. Avoir des compétences métacognitives bien développées est associé à une amélioration de l'apprentissage. Alors que certains élèves développent des compétences métacognitives par eux-mêmes, d'autres ont besoin d'une instruction explicite pour y arriver. Dans le contexte de cette recherche-action, le personnel enseignant a ciblé l'enseignement de stratégies servant à développer les compétences métacognitives en lien avec les nouveaux acquis en matière de vocabulaire, de syntaxe et de discours narratif⁶⁴.

Selon les théories métacognitives, la métacognition comprend deux domaines : la connaissance de la cognition et la régulation de la cognition⁶⁵. La connaissance de la cognition comprend la connaissance de soi en tant qu'apprenant, la connaissance des

⁶² Les objectifs généraux des premières leçons sont les suivants : Définir les récits et leur rôle dans la langue, la communication et les interactions sociales ; Identifier les types de récits ; Explorer les comportements de l'écoute active et de l'attention ; Utiliser la variété vocale, l'expression faciale, le langage corporel et écrit pour rendre les histoires plus captivantes ; Structurer les récits : début, milieu, fin ; Étudier la caractérisation des personnages ; Créer l'ambiance et l'éthos d'une histoire à travers la description du cadre temporel et spatial ; Construire le milieu de l'histoire avec intrigue, thèmes, climax et résolutions ; Conclure les récits avec une morale, une réflexion, un suspense ou une anticipation pour la suite ; Comprendre le schéma narratif avec un focus sur le séquençage des événements.

⁶³ Matthew Kaplan et coll. (dir.), *Using Reflection and Metacognition to Improve Student Learning*, New York, Stylus Publishing Inc., 2013.

⁶⁴ Kimberly D. Tanner, « Promoting student metacognition », *CBE-Life Sciences Education*, vol. 11, n° 2, 2012, p. 113-120.

⁶⁵ Gregory Schraw et David Moshman, « Metacognitive Theories », *Educational Psychology Review*, vol. 7, n° 4, 1995, p. 351-371.

stratégies d'apprentissage et la connaissance du pourquoi et du quand utiliser une stratégie donnée. La régulation de la cognition porte sur la capacité à planifier, à surveiller, à réguler et à évaluer son processus d'apprentissage. Le personnel enseignant a intégré des stratégies pour aider les élèves à développer leurs compétences d'autorégulation ainsi que des stratégies qui guident les élèves à penser de manière métacognitive sur le contenu de la matière apprise (vocabulaire, discours narratif, entre autres). Quelques exemples de stratégies utilisées comprennent la fixation d'objectifs d'apprentissage, l'intégration de moments où les élèves peuvent faire une pause et faire le point pendant la leçon, l'incitation des élèves à réfléchir à leur préparation pour divers travaux/évaluations et la mise de l'accent sur l'importance de l'apprentissage et non seulement sur l'obtention de la bonne réponse.

7.2.8. *Enseignement de stratégies pour développer l'identité (francophone) culturelle et linguistique (l'affect)*

En raison de leur réalité linguistique particulière, les écoles de langue française en milieu minoritaire doivent développer et employer des stratégies pertinentes à l'apprentissage et au perfectionnement de la langue ainsi qu'au développement et à la fierté d'une identité francophone chez les élèves. Selon Martine Cavanagh et ses collaborateurs, les enseignants doivent devenir des « passeurs culturels » et, à ce titre, doivent stimuler le développement d'une identité francophone positive chez leurs élèves en les accompagnant et en créant des occasions de découverte de la culture francophone tout en étant ouverts aux autres cultures⁶⁶. Dans le cadre d'une étude menée par Mayer-Crittenden et Cameron, 37 enseignants ont soulevé 16 stratégies servant à contrer l'effet de l'assimilation, à encourager l'usage du français dans les écoles de langue française et à développer l'affect par rapport à la langue française chez les jeunes francophones⁶⁷. Plusieurs de ces stratégies ont été utilisées pour mener cette

⁶⁶ Martine Cavanagh et coll., *op. cit.*

⁶⁷ Chantal Mayer-Crittenden et Danika Cameron, *op. cit.*

recherche-action⁶⁸, en plus de sensibiliser les jeunes aux enjeux liés à l'acquisition d'une langue minoritaire et au bilinguisme. D'après Annie Pilote, la promotion d'identités basées sur le bilinguisme pourrait être perçue comme une stratégie utilisée par les jeunes qui se déplacent quotidiennement entre des environnements francophones et anglophones⁶⁹. Dans le cadre de cette recherche, l'enseignant de la classe de communication orale a mis en place diverses occasions qui ont permis aux jeunes de se positionner en tant que francophones ou bilingues et d'échanger régulièrement sur les défis auxquels ils sont confrontés lorsqu'ils proviennent d'un environnement principalement anglophone. Ils ont discuté également des moyens de développer leur identité linguistique et culturelle dans cet environnement. Cette approche est appuyée par une étude récente effectuée par Cohen et ses collaboratrices⁷⁰ auprès d'adolescents bilingues, qui montre que l'exposition à une langue, bien que quantitativement importante, ne garantit pas nécessairement une compétence accrue ni une identification plus forte à cette langue. Cette étude souligne ainsi l'importance du rôle actif des jeunes dans leur propre développement linguistique et identitaire.

8. Résultats

Les scores obtenus au continuum en communication orale du TPAF se trouvent aux tableaux 5, 6 et 7 présentés en annexe (Annexes B, C et D). Les scores individuels pour chacun des 12 élèves s'y trouvent ainsi que la moyenne des élèves aux trois collectes de données en octobre, en mars et en juin. Nous notons

⁶⁸ Par exemple, encourager le dialogue pendant les discussions en s'infiltrant dans la conversation lorsqu'elle se déroule en anglais (stratégie 3); encourager les élèves à s'entraider lorsqu'un élève ne connaît pas un mot (stratégie 12), et donner des modèles de mots en français (stratégie 15).

⁶⁹ Annie Pilote, « Suivre la trace ou faire son chemin ? L'identité culturelle des jeunes en milieu francophone hors Québec », *Revue internationale d'études canadiennes*, n° 36, 2007, p. 121-143.

⁷⁰ Cathy Cohen et coll., « Exploring the Interplay of Language Exposure, Language Skills and Language and Cultural Identity Construction in French-English Bilingual Adolescents: A Longitudinal Case Study », *Languages*, vol. 9, n° 7, 2024, <https://doi.org/10.3390/languages9070253>.

une amélioration pour chacune des quatre composantes (linguistique, discursive, stratégique et affective) entre le mois d'octobre et le mois de juin. Cependant, l'écart entre ces deux périodes de temps est plus notable pour les composantes stratégique et affective⁷¹. Pour la composante stratégique, la moyenne du groupe était de 2 en octobre et de 3,6 en juin ; pour la composante affective, la moyenne du groupe était de 2,4 en octobre et de 3,6 en juin. Pour les composantes linguistiques, le progrès, quoique présent, est moins marqué ; cependant, ce sont des compétences langagières qui, selon la recherche, nécessitent plus de temps à se développer, surtout chez les élèves bilingues⁷². En ce qui concerne les composantes discursives, la majorité des élèves avaient atteint le palier 3 en juin avec quelques élèves qui avaient soit maintenu le palier 4 ou amélioré l'organisation de leur discours entre le mois d'octobre et le mois de juin pour atteindre le palier 4. Cette compétence est plus difficile à évaluer. Par exemple, pour atteindre le palier 4 au secondaire, l'élève doit démontrer qu'il :

- emploie les modes et les temps verbaux, dont ceux appris en classe, de façon généralement appropriée au contexte et à l'intention de communication (p. ex., l'indicatif et l'impératif présent, ayant une valeur de vérité générale pour justifier une opinion, le conditionnel pour adopter un ton de politesse ou pour émettre une hypothèse dans un discours argumentatif).
- emploie de façon plus efficace (avec aisance, sans rappel, sans hésitations, etc.) certains procédés enseignés en classe, en fonction de l'intention de communication (p. ex., le fait et la réfutation dans un discours argumentatif)⁷³.

⁷¹ Nous rappelons que les scores représentent les quatre paliers (voir Annexe A).

⁷² Victoria L. Joffe et coll., *op. cit.*; Johanne Paradis et coll., *Dual Language Development & Disorders. A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, 2011 [3^e éd., 2021].

⁷³ Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, *op. cit.*

Certains enseignants ont indiqué ne pas avoir évalué la compétence ou ne pas l'avoir observée. Étant donné que cette recherche-action n'avait pas de groupe contrôle, il est impossible d'attribuer l'amélioration totale à la période d'intervention entre chaque collecte de données. Toutefois, les entrevues avec les enseignants démontrent qu'ils appuient l'utilisation du continuum en communication orale de la TPALF et les stratégies utilisées afin de cibler les objectifs en fonction des profils des élèves. Sept enseignants ont rempli le bref sondage à la fin de l'étude. Un enseignant a indiqué que « J'ai apprécié l'aspect pratique de la formation sur la classe de mots (des exemples d'exercices à faire avec les élèves) ». Un autre enseignant mentionne que « Ce que j'ai aimé, ce sont les rencontres dans lesquelles tu [la chercheuse principale] nous partageais des informations le vendredi. De plus, le *[sic]* TPALF m'a permis de mieux comprendre les attentes attendues en communication orale ». Un autre membre du personnel enseignant a soulevé :

[qu'il] serait préférable que l'enseignante titulaire enseigne les ateliers du discours narratif afin d'établir plus de liens avec ce qu'on fait en classe (les termes utilisés, les histoires lues, les livres à leur peinture). Les élèves de ma classe étaient peu motivés durant l'atelier en communication orale et on doit différencier pour leurs besoins / leurs intérêts afin de les engager dans l'apprentissage. On veut qu'ils retiennent l'info !

L'enseignant en communication orale a indiqué que « Ce que j'ai apprécié : la TPALF, la collaboration, les nouvelles notions apprises. Ce que j'ai moins apprécié : Ne pas avoir un temps spécifique pour le discours narratif ». Au sondage, les enseignants pouvaient également indiquer ce qu'ils aimeraient découvrir ou essayer en lien avec la communication orale des élèves l'année suivante. Un enseignant a exprimé « J'aimerais que les élèves s'autoévaluent davantage en lien avec les stratégies de prise de parole et les critères d'une bonne communication orale », tandis qu'un autre ajoute :

[qu'il] serait bien de recevoir les thématiques exploitées afin de créer des liens. Ainsi, on pourrait maximiser le temps avec l'enseignant en communication orale et le mien. Il pourrait y avoir une continuité entre la communication orale, la lecture et l'écriture. J'aimerais collaborer davantage avec l'enseignant en communication orale !

Finalement, un enseignant a exprimé « J'aimerais intégrer les apprentissages du discours narratif à l'intérieur de ma pratique au quotidien ». Somme toute, nous remarquons que le personnel enseignant valorise le continuum en communication orale, les formations, l'appui de l'enseignant en communication orale, entre autres. Lors des échanges avec la chercheuse principale, la plupart des enseignants ont indiqué que le continuum en communication orale est complexe et que l'accompagnement fourni lors de cette recherche-action leur a été bénéfique.

Lors des entretiens avec les élèves au mois de mars et de juin, la question suivante leur a été posée : « Imagine que tu te réveilles demain matin et que tu n'es plus capable de parler le français. Comment te sentirais-tu ? ». Voici quelques extraits des réponses des élèves bilingues (cette question était moins pertinente pour les élèves à compétence limitée en anglais) :

Participant 1 - mars : Je serais pas content. Parce que le français c'est ma première langue puis l'anglais c'est plate. Je pourrais pas faire beaucoup d'affaires. Je pourrais pas trouver une bonne job.

Participant 1 - juin : ça me dérangerait, parce que j'aime parler français, ça me donne plus d'opportunité pour le travail parce que je vais à une école française. Je suis fier d'être français, mais je parle en anglais aussi. Français est facile pour moi. À la maison c'est anglais parce que grand-maman. Pourtant, elle vient du Québec. Moi, je suis le seul qui n'est pas québécois.

Participant 2 - mars : je sens comme *like* ah. Ça ne changerait pas ma vie beaucoup, mais pour l'école oui. Ma vie avec ma famille est en anglais tout le temps donc ça ne changerait rien. Ça changerait seulement l'école où je vais. Je serais triste à propos des opportunités d'emploi.

Participant 2 - juin : Non, je serais correcte. Je changerais d'école. Je ne vais probablement pas continuer à parler français après le secondaire.

Participant 3 - mars : Je sentirais un peu comme... français c'est une grosse partie de ma vie. Ça serait un peu plus difficile pour moi de trouver des amies. Ça serait difficile pour moi de socialiser.

Participant 3 - juin : Je serais pas la même personne. Les personnes que je socialise avec en anglais et en français sont pas pareils. J'aurais moins d'encouragement. L'anglais est tellement populaire. Je me sens un peu spéciale, car je parle français.

Participant 5 - mars : Je serais très déçu, car même si je parle une autre langue que le français, le français est une langue que je suis plus à l'aise avec. Quand je me sens frustré, je m'exprime en français.

Participant 5 - juin : Ça me dérangerait beaucoup. Je suis complètement bilingue et c'est une grosse fierté dans ma famille. C'est culturel. Je me sens comme si y aurait toujours un malaise si je pouvais plus parler le français.

Participant 6 - mars : Je me sentirais correcte. Ça ne changerait pas vraiment ma vie.

Participant 6 - juin : Ça me dérangerait, car je peux parler une autre langue et si je perdais le français, je serais juste capable de parler une langue et j'aime parler deux langues.

Participant 7 - mars : Je me sentirais comme, j'aurais pas aimé ça, car ma première langue c'est français. Presque toute ma famille parle français, mais mon père est anglais. Je serais mélangé un petit peu.

Participant 7 - juin : Oui parce que parler français c'est *actually* vraiment important, car la plupart de ma famille parle juste en français. Ça serait dur de communiquer avec ma famille. Donc ma grand-mère parle juste plutôt en français. Elle parle anglais mais pas beaucoup. Parler français c'est comme une opportunité. C'est vraiment *good* de parler français. Je serais pas triste, mais je serais entre les deux. Je suis fier de parler le français.

Participant 9 - mars : Un peu triste parce que je sais que c'est bon parler les deux langues. Je ne serais pas capable de parler le français *so* j'aurais la misère de parler les deux langues et répondre aux personnes qui me demandent des questions en français. Ça changerait mes amis et être à cette école.

Participant 9 - juin : Ça me dérangerait, parce qu'il y a beaucoup de mes amis qui parlent seulement le français. Je ne serais pas capable de les comprendre. Je suis fier parce que pas beaucoup de monde parle en français et c'est un dur langue à apprendre.

Participant 10 - mars : je sentirais triste à cause que j'étais à une école française toute ma vie et j'ai venu ici pour plus améliorer mon français en lecture et en écriture et que ce temps serait perdu. Ou comme si je savais que j'avais le perdu je ferais quelque chose pour essayer de m'en souvenir ou je juste allerais à une autre école anglaise pour commencer être, ce serait plus facile de savoir, mais.

Participant 10 - juin : Je serais inquiet. Je pourrais pas parler à mes amis et je pourrais pas parler en français avec les personnes que je travaille avec à la [lieu du travail omis pour préserver l'anonymat]. Quand tu parles français et anglais tu te sens plus inclus quand il y a une barrière linguistique.

Participant 11 - mars : ça va être dure plus comme plus tard pas pouvoir parler deux langues pour des emplois et pour communiquer avec le monde. Tu peux communiquer en anglais, mais comme tu peux pas vraiment parler avec le monde qui sont juste français. Parce que comme plus tard je veux être [nom du métier omis pour préserver l'anonymat] faut tu parles aux deux, *so*.

Participant 11 - juin : Oui ça me dérangerait. Je veux être un [nom du métier omis pour préserver l'anonymat] dans les deux langues.

Participant 12 - mars : Je serais un peu 50/50. Ça me dérangerait, car la plupart de ma famille parle le français. De l'autre côté, c'est un point bonus sur ton CV si tu parles français. L'anglais, c'est une langue internationale donc si je pouvais parler seulement l'anglais je pourrais m'améliorer en anglais et je pourrais quand même voyager partout dans le monde.

Participant 12 - juin : Oui, car ma famille est française. J'ai des forces en français. J'ai un bon vocabulaire. J'apprécie la langue française et je suis fier. J'aimerais continuer à améliorer mon bilinguisme.

Pour tous les élèves sauf un, le français occupe une place importante dans leur vie quotidienne ou dans leurs aspirations pour le futur.

9. Discussion et conclusion

Cette recherche-action est une première tentative pour développer un protocole d'évaluation, d'intervention et de suivi pour les élèves issus d'un contexte linguistique minoritaire et présentant divers troubles. Cette recherche a comme but de travailler de manière explicite les composantes de la communication orale, telle que définie dans le Programme-cadre du français en Ontario. Les objectifs de recherche étaient de mesurer 1) l'efficacité d'une approche collaborative de prestation de service intensif en communication orale auprès des élèves du CCJL ; et 2) l'efficacité des stratégies en communication orale enseignées explicitement par les enseignants et utilisées par les élèves du CCJL. Nous cherchions à savoir si les stratégies servant à développer les compétences en communication orale, enseignées par les enseignants et utilisées par les élèves du Consortium Centre Jules-Léger, menaient à une amélioration des compétences langagières de ces élèves.

Au terme de cette recherche, nous concluons que l'approche collaborative de prestation de services intensifs en communication orale auprès des enfants aux prises avec un TA ou un TDL s'est avérée efficace à plusieurs niveaux, conformément aux études

de Throneburg et De Luca et leurs collaborateurs⁷⁴. Tout d'abord, les membres du personnel enseignant ont apprécié l'accompagnement et les formations. Par la suite, ils ont exprimé leur satisfaction à l'égard du continuum en communication orale, des ressources fournies et des nouvelles compétences acquises, tout en proposant quelques améliorations pour l'année à venir. Et finalement, les élèves ont réalisé des progrès notables, notamment en ce qui concerne la construction de leur identité en français et l'utilisation de stratégies métacognitives en réfléchissant sur les implications personnelles et sociales de leur bilinguisme.

Le personnel enseignant aimerait pouvoir adopter plusieurs stratégies et ressources utilisées dans le contexte de cette recherche-action dans leur salle de classe, tout en collaborant de façon régulière avec l'enseignant en communication orale. Bien que nous n'ayons pas pu mesurer directement l'efficacité des stratégies d'enseignement de la communication orale, les entretiens avec le personnel enseignant et les élèves démontrent que l'acquisition et le maintien des compétences linguistiques en français sont essentiels et nécessitent un effort concerté de la part des enseignants et des élèves ; à notre avis, l'implication des parents est aussi cruciale.

Les stratégies utilisées sont importantes, mais il importe davantage que le personnel soit conscient des défis liés à l'enseignement du français et en français dans un contexte linguistique minoritaire et qu'il soit équipé pour pouvoir enseigner en français, mais aussi pour soutenir les élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou qui ont peu d'occasions de l'utiliser hors de l'école. Le personnel reconnaît l'importance d'utiliser un protocole, tel que celui fourni par la TPALE, qui cible explicitement la communication orale, et souhaite continuer à l'utiliser dans les années à venir.

La majorité des élèves comprennent l'importance de développer et de maintenir leurs compétences en communication orale en français pour socialiser avec leur famille et leurs amis, pour être compétitifs sur le marché du travail, pour voyager et bénéficier des

⁷⁴ Rebecca N. Throneburg et coll., *op cit.*; Tim DeLuca et coll., *op. cit.*

avantages liés au bilinguisme, entre autres. La plupart des élèves ont exprimé leur fierté d'être francophones et bilingues, ainsi que leur volonté de maintenir ce niveau de bilinguisme et de francophonie. Certains élèves semblaient plus conscients des avantages de parler français et d'être bilingues à la fin de l'année scolaire qu'ils ne l'étaient au mois de mars. Une chose est certaine : selon certains descripteurs de la TPALF pour la composante de l'affect (par exemple, aborder avec plus de confiance les activités de prise de parole spontanée ou préparée ; courir des risques dans les situations de prise de parole spontanée ou préparée), la majorité des jeunes semblaient avoir une attitude positive face à la langue française. Le participant 2 semblait plutôt indifférent à la langue française, cependant, il est à noter que cet élève est issu d'une communauté très anglophone et que sa famille est essentiellement anglophone.

Cette recherche-action soutient l'idée évoquée par Tim DeLuca et ses collaborateurs selon lesquels des niveaux d'apprentissage individuel plus élevés et des attitudes positives envers la collaboration peuvent améliorer les pratiques de collaboration interprofessionnelle⁷⁵. Il est clair que le personnel enseignant du CCJL a des attitudes positives à l'égard de la collaboration interprofessionnelle et qu'il souhaite poursuivre cette démarche pour améliorer les compétences en communication orale de ses élèves.

À la demande des membres de l'équipe de recherche, plusieurs ressources ont été utilisées. Il serait important de mesurer l'efficacité de chacune de ces différentes ressources telles que la TPALF, le programme de discours narratifs et les stratégies d'enseignement du vocabulaire, afin de déterminer leurs effets directs sur la communication orale des élèves.

Cette recherche-action, de nature exploratoire, constituait une première tentative visant à mesurer un protocole qui permettrait de suivre les progrès des élèves en utilisant une trousse conçue pour évaluer leurs compétences linguistiques en français, tout en intégrant une programmation axée sur la communication orale tout au long de l'année scolaire.

⁷⁵ *Ibid.*

Références

- Adlof, Suzanne M. et Tiffany P. Hogan, « Understanding dyslexia in the context of Developmental Language Disorders », *Language, Speech, and Hearing Sciences in Schools*, vol. 49, n° 4, 2018, p. 762-773.
- Altarac, Maja et Ekta Saroha, « Lifetime prevalence of learning disability among US children », *Pediatrics*, vol. 119, 2007, p. 77-83.
- Antoniou, Mark, « The advantages of bilingualism debate », *Annual Review of Linguistics*, vol. 5, 2019, p. 395-415.
- Ashman, Greg et Pamela Snow, « Oral Language Competence: How It Relates to Classroom Behavior », *American Educator*, vol. 43 n° 2, 2019, p. 37-41.
- Association américaine de psychiatrie (L'), *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, trad. de l'anglais par Julien-Daniel Guelfi et Marc-Antoine Crocq, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson SAS, 2015 [éd. anglaise, 2013].
- Barbarelli, William J., Slavica K. Katusic, Robert C. Colligan et coll., « Math learning disorder: Incidence in a population based birth cohort, 1976-82, Rochester, Minn », *Ambulatory Pediatrics*, vol. 5, n° 5, 2005, p. 281-289.
- Bardell, Taylor et Lisa Archibald, *Oral Language Skills and Learning Disabilities: A Review for Educators*, 2020, <https://www.ldatschool.ca/oral-language-skills> (consulté le 17 février 2025).
- Beck, Isabel L., Margaret G. McKeown et Linda Kucan, *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*, New York, Guilford Press, 2013.
- Bishop, Dorothy V. M., Margaret J. Snowling, Paul A. Thompson et Trishia Greenhalgh, « CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children », *Plos One*, vol. 11, n° 7, 2016, p. 1-26.
- Blom, Elma, Tessel Boerma, Evelyn Bosma et coll., « Cognitive Advantages of Bilingual Children in Different Sociolinguistic Contexts », *Frontiers in Psychology*, vol. 8, 2017, <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.00552/full> (consulté le 17 février 2025).
- Cavanagh, Martine, Laurent Cammarata et Sylvie Blain, « Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 39, n° 4, 2016, p. 1-32.

- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, *Trousse de progression des apprentissages langagiers en français de l'Ontario*, 2023, <https://tpalf.ca> (consulté le 17 février 2025).
- Charte canadienne des droits et libertés, *Partie I de la Loi constitutionnelle de 1982 constituant l'annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada*, (R-U), 1982, 11.
- Chibaka, Evelyn F., « Advantages of bilingualism and multilingualism: Multidimensional research findings », dans Sammy B. Chumbow (dir.), *Multilingualism and bilingualism*, 2018, <https://www.intechopen.com/chapters/59744> (consulté le 17 février 2025).
- Cohen, Cathy, Romane Demazel et Agnès Witko, « Exploring the Interplay of Language Exposure, Language Skills and Language and Cultural Identity Construction in French-English Bilingual Adolescents: A Longitudinal Case Study », *Languages*, vol. 9, n° 7, 2024, <https://doi.org/10.3390/languages9070253> (consulté le 17 février 2025).
- Conseil canadien sur l'apprentissage, Minority Francophone Education in Canada, *Lessons in Learning*, 2009.
- Conseil scolaire catholique Franco-Nord [CSCFN], *Données portant sur les inscriptions à la maternelle*, North Bay, 2019 [données inédites].
- Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario [CSPGNO], *Données portant sur les inscriptions à la maternelle*, Sudbury, 2022 [données inédites].
- Conti-Ramsden, Gina, Pearl Mok, Kevin Durkin et coll., « Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD) », *European child & adolescent psychiatry*, vol. 28, n° 7, 2019, p. 993-1004.
- Crosson, Amy C., Margaret G. McKeown, Kelly P. Robbins et Kathleen Brown, « Key elements of robust vocabulary instruction for emergent bilingual adolescents », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 50, n° 4, 2019, p. 493-505.
- Deluca, Tim, Rouzana Komesidou, Richard Pelletier et Tiffany Hogan, « What works in collaboration? Identifying key ingredients to improve service delivery in schools », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 54, n° 4, 2023, p. 1103-1116.
- Ehren, Barbara J., « Speech-language pathologists contributing significantly to the academic success of high school students: A vision for professional growth », *Topics in Language Disorders*, vol. 22, n° 2, 2002, p. 60-80.

- Ellis, Nick C. et Susan G. Sinclair, « Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order », *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, vol. 49, n° 1, 1996, p. 234-250.
- Forrest, Claire L., Vanessa Lloyd-Esenkaya, Jenny L. Gibson et Michelle C. St. Clair, « Social Cognition in Adolescents with Developmental Language Disorder (DLD): Evidence from the Social Attribution Task », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 53, n° 11, 2023, p. 4243-4257.
- Gathercole, Virginia C. M. et Enlli M. Thomas, « Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up », *Bilingualism: language and cognition*, vol. 12, n° 2, 2009, p. 213-237.
- Gérin-Lajoie, Diane, « Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario », *Éducation et francophonie*, vol. 29, n° 1, 2001, p. 125-140.
- Gérin-Lajoie, Diane, « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, 2002, p. 125-146.
- Gillam, Sandra L., Sharon Vaughn, Greg Roberts et coll., « Improving oral and written narration and reading comprehension of children at-risk for language and literacy difficulties: Results of a randomized clinical trial », *Journal of Educational Psychology*, vol. 115, n° 1, 2023, p. 99-117.
- Glasby, Jaedene, Linda J. Graham, Sonia L. J. White et Haley Tancredi, « Do teachers know enough about the characteristics and educational impacts of Developmental Language Disorder (DLD) to successfully include students with DLD? », *Teaching and Teacher Education*, vol. 119, 2022, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103868> (consulté le 17 février 2025).
- Godin, Gilberte, Rodrigue Landry et Réal Allard, « Conscientisation, engagement communautaire et pratiques pédagogiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire », *Minorités linguistiques et société*, n° 18, 2022, p. 3-36.
- Greenwood, Davydd J. et Morten Levin, *Introduction to action research: Social research for social change*, Thousand Oaks, SAGE publications, 2006.
- Joffe, Victoria L., *Narrative Intervention Programme*, New York, Routledge, 2017.

- Joffe, Victoria L., Lorna Rixon et Charles Hulme, « Improving storytelling and vocabulary in secondary school students with language disorder: A randomized controlled trial », *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol. 54, n° 4, 2019, p. 656-672.
- Heller, Monica, « La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne », *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1, 1994, p. 155-166.
- Kalinowski, Eva, Anna Gronostaj et Miriam Vock, « Effective professional development for teachers to foster students' academic language proficiency across the curriculum: A systematic review », *AERA Open*, vol. 5, n° 1, 2019, p. 1-23.
- Kaplan, Matthew, Naomi Silver, Danielle Lavaque-Manty et Deborah Meizlish (dir.), *Using Reflection and Metacognition to Improve Student Learning*, New York, Stylus Publishing Inc., 2013.
- Katusic, Slavica K., Robert C. Colligan, Amy L. Weaver et William J. Barbaresi, « The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982), Rochester, Minnesota », *Pediatrics*, vol. 123, n° 5, 2009, p. 1306-1313.
- Landry, Rodrigue, *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démographique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Université de Moncton, octobre 2003, <https://icrml.ca> (consulté le 17 février 2025).
- Lemire, Josée N., « L'enseignement explicite du vocabulaire chez les élèves francophones en milieu minoritaire », mémoire de spécialisation, Edmonton, Université de l'Alberta, 2013.
- Majerus, Steve, Lucie Heiligenstein, Nathalie Gautherot et coll., « Impact of auditory selective attention on verbal short-term memory and vocabulary development », *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 103, n° 1, 2009, p. 66-86.
- Mayer-Crittenden, Chantal et Danika Cameron, « Acquisition du français en contexte linguistique minoritaire : la perspective des parents et des enseignants », *Minorités linguistiques et société*, n° 19, 2022, p. 26-61.
- Mayer-Crittenden, Chantal et Jazmine Leduc, « Développement professionnel pour l'enseignement direct et explicite du vocabulaire scolaire et polyvalent dans les écoles de langue française en contexte minoritaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 46, n° 19, 2023, p. 321-358.

- Mayer-Crittenden, Chantal, Elin Thordardottir, Manon Robillard et coll., « Données langagières franco-ontariennes : effets du contexte minoritaire et du bilinguisme », *Revue canadienne des orthophonistes et des audiologistes*, vol. 38, n° 3, 2014, p. 304-324.
- McGregor, Karla K., Amanda Owen Van Horne, Maura Curran et coll., « The challenge of rich vocabulary instruction for children with developmental language disorder », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 52, n° 2, 2021, p. 467-484.
- Mentrastrì, Amy, « Shareable Strategies for Working With Preschool Children With DLD », *The ASHA Leader (American Speech-Language-Hearing Association)*, 2019, <https://leader.pubs.asha.org/doi/10.1044/shareable-strategies-for-working-with-preschool-children-with-dld/full> (consulté le 17 février 2025).
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Français*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006, [Version révisée].
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Français 2023*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2023.
- Mougeon, Raymond et Michael Canale, « Maintenance of French in Ontario: Is education in French enough? », *Interchange on Educational Policy*, vol. 9, n° 4, 1979, p. 30-39.
- Norbury, Courtenay F., Debbie Gooch, Charlotte Wray et coll., « The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study », *Journal of child psychology and psychiatry*, vol. 57, n° 11, 2016, p. 1247-1257.
- O'Keefe, Michael, *Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés*, Ottawa, Ministère du Patrimoine canadien, 2001.
- Oller, D. Kimbrough, Barbara Z. Pearson et Alan B. Cobo-Lewis, « Profile effects in early bilingual language and literacy », *Applied Psycholinguistics*, vol. 28, n° 2, 2007, p. 191-230.
- Paradis, Johanne, Fred Genesee et Martha Crago, *Dual Language Development & Disorders. A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, 2011 [3^e éd., 2021].
- Peña, Elizabeth D., Lisa M. Bedore et Ellen S. Kester, « Assessment of language impairment in bilingual children using semantic tasks: Two languages classify better than one », *International Journal of Communication Disorders*, vol. 51, n° 2, 2016, p. 192-202.

- Petersen, Douglas B., « A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment », *Communication Disorders Quarterly*, vol. 32, n° 4, 2011, p. 207-220.
- Pilote, Annie, « Suivre la trace ou faire son chemin ? L'identité culturelle des jeunes en milieu francophone hors Québec », *Revue internationale d'études canadiennes*, n° 36, 2007, p. 121-143.
- Postholm, May B., « Teachers' professional development: A theoretical review », *Educational Research*, vol. 54, n° 4, 2012, p. 405-429.
- Rahman, M. Mojibur, « Teaching oral communication skills: A task-based approach », *ESP world*, vol. 9, n° 1, 2010, p. 1-11.
- Riva, Anna, Alessandro Musetti, Monica Bomba et coll., « Language-Related Skills in Bilingual Children With Specific Learning Disorders », *Frontiers in Psychology*, vol. 11, 2021, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564047> (consulté le 17 février 2025).
- Rocque, Jules, « Le phénomène des couples mixtes et l'école de langue française en milieu francophone minoritaire dans l'Ouest canadien », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n° 1-2, 2009, p. 249-303.
- Schraw, Gregory et David Moshman, « Metacognitive Theories », *Educational Psychology Review*, vol. 7, n° 4, 1995, p. 351-371.
- Smolak, Erin, Karla K. McGregor, Tim Arbisi-Kelm et Nichole Eden, « Sustained attention in developmental language disorder and its relation to working memory and language », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 63, n° 12, 2020, p. 4096-4108.
- Smolander, Sini, Marja Laasonen, Eva Arkkila et coll., « L2 vocabulary acquisition of early sequentially bilingual children with TD and DLD affected differently by exposure and age of onset », *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol. 56, n° 1, 2021, p. 72-89.
- Spencer, Trina D. et Douglas B. Petersen, « Narrative Intervention: Principles to Practice », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 51, n° 4, 2020, p. 1081-1096.
- Statistique Canada, *Un nouveau sommet pour le bilinguisme français-anglais*, 2017, <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016009/98-200-x2016009-fra.cfm> (consulté le 17 février 2025).
- Statistique Canada, *Alors que le français et l'anglais demeurent les principales langues parlées au Canada, la diversité linguistique continue de s'accroître au pays*, 2022, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-fra.htm> (consulté le 17 février 2025).

- Stehle Wallace, Erin, Reed Senter, Jason Chow et coll., « How to establish a language-rich environment through a collaborative SLP–teacher partnership », *TEACHING Exceptional Children*, vol. 54, n° 3, 2022, p. 166-176.
- Tanner, Kimberly D., «Promoting student metacognition», *CBE-Life Sciences Education*, vol. 11, n° 2, 2012, p. 113-120.
- Thordardottir, Elin, « The relationship between bilingual exposure and vocabulary development », *International Journal of Bilingualism*, vol. 15, n° 4, 2011, p. 426-445.
- Throneburg, Rebecca, Lynn K. Calvert, Jennifer J. Sturm et coll., « A comparison of service delivery models: Effects on curricular vocabulary skills in the school setting », *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 9, n° 1, 2000, p. 10-20.
- Uccelli, Paola et Mariela M. Pérez, « Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills », *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, vol. 38, n° 3, 2007, p. 225-236.

Annexe A

Description des paliers et des quatre domaines (linguistique, discursif, stratégique et l'affect) et des quatre paliers de la TPALF⁷⁶

Les quatre paliers

Palier 1 : L'élève peut reproduire la plupart des phonèmes en français, mais la prononciation est plus ou moins juste, ce qui nuit au sens du message. Elle ou il adopte un débit hésitant et ponctué de pauses. L'élève comprend et utilise un vocabulaire de base lié à des sujets concrets et familiers, à ses besoins et d'ordre social, lorsque l'interlocutrice ou l'interlocuteur parle lentement et clairement. Elle ou il fait souvent appel à des indices autres que linguistiques pour décoder le sens des messages et a tendance à recourir à des mots de sa langue première ou dominante pour communiquer en français.

Palier 2 : L'élève prononce les mots de façon plus juste, même si la prononciation et le débit peuvent nuire à la clarté du message. Ses messages comportent des hésitations et de courtes pauses, son intonation étant quelque peu expressive. Dans différentes situations de communication, l'élève comprend et utilise un vocabulaire de base lié, entre autres, à la vie quotidienne et à ses champs d'intérêt, à ses besoins et d'ordre social et parfois aux sujets à l'étude. Elle ou il produit des énoncés pouvant comporter des erreurs morphologiques et syntaxiques qui peuvent nuire à la clarté du message et refléter l'influence d'une autre langue.

Palier 3 : L'élève prononce bien les mots dans la majorité des cas. Dans différentes situations de communication, elle ou il comprend et utilise avec aisance et une certaine précision des mots et des expressions liés à des sujets concrets de moins en moins familiers et aux sujets à l'étude. L'élève présente ses idées de façon plus claire et cohérente en adoptant un débit et un volume adéquats ainsi

⁷⁶ Le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, *op. cit.* Ces descriptions sont textuellement extraites du site web.

qu'une intonation expressive généralement appropriée. Les messages produits peuvent encore comporter des erreurs morphologiques ou syntaxiques sans toutefois nuire au sens du message.

Palier 4 : L'élève prononce les mots adéquatement en respectant certaines liaisons. Elle ou il comprend et utilise une gamme de mots et d'expressions liés à des sujets concrets et parfois abstraits ainsi qu'aux sujets à l'étude et les utilise de façon de plus en plus spontanée et avec plus de précision. L'élève présente ses idées ou ses informations de façon cohérente dans des situations de communication variées. Elle ou il adopte un débit et un volume adéquats ainsi qu'une intonation permettant de montrer son engagement dans ses prises de parole. Des erreurs morphologiques et syntaxiques peuvent être encore présentes dans ses énoncés.

Les quatre composantes en communication orale

La composante *Linguistique* des continuums fait référence aux principes et aux règles, ou aux régularités, qui régissent la combinaison de sons, de mots et de phrases.

La composante *Discursif* des continuums concerne la façon de transmettre ses propos au cours d'une prise de parole ou d'un acte langagier. Elle fait aussi appel à la cohésion du texte ou du discours en partie assurée par des marques linguistiques telles que les connecteurs (marqueurs de relation et organisateurs textuels), les mots de substitution et l'harmonisation des temps verbaux.

La composante *Stratégique* des continuums fait référence à deux catégories différentes, soit le cognitif et le métacognitif.

Les stratégies cognitives portent sur le traitement de l'information, alors que les stratégies métacognitives se caractérisent par une réflexion sur le processus d'apprentissage.

La composante *L'affect* du continuum fait référence aux attitudes et aux représentations de l'élève face à la langue française. Plusieurs stratégies liées à *l'affect* sont mises en œuvre dans les *Tâches* de progression des apprentissages langagiers afin d'augmenter la confiance des élèves en leurs compétences langagières.

Annexe B

Tableau 5. Résultats des élèves pour les composantes linguistiques du TPALF

Numéro de l'élève	Linguistique									
	Temps 1					Temps 2				
	Fluidité/élocution/prise de parole	Lexique	Morphosyntaxe	Fluidité/élocution/prise de parole	Lexique	Morphosyntaxe	Fluidité/élocution/prise de parole	Lexique	Morphosyntaxe	Temps 3
	Palier	Palier	Palier	Palier	Palier	Palier	Palier	Palier	Palier	Palier
Élève #1	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3
Élève #2	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3
Élève #3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4
Élève #4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4
Élève #5	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4
Élève #6	3	2	2	4	3	3	4	3	3	3
Élève #7	3	2	3	4	2	3	4	2	2	2
Élève #8	4	2	2	4	3	2	4	3	3	3
Élève #9	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4
Élève #10	4	3	4	4	3	3	4	3	3	4
Élève #11	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4
Élève #12	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Moyenne	3,8	2,8	3,0	3,9	3,0	3,3	4,0	3,2	3,5	

Annexe C

Tableau 6. Résultats des élèves pour les composantes discursives du TPALF

Discursif	Temps 1				Temps 2				Temps 3			
	Situations de communication		Organisation du discours		Situations de communication		Organisation du discours		Situations de communication		Organisation du discours	
	Palier		Palier		Palier		Palier		Palier		Palier	
	Numéro de l'élève											
	2		3		4		4		4		4	
	4		3		4		3		4		3	
	4		3		4		3		4		3	
	3		2		4		3		4		4	
	4		4		4		3		4		4	
	3		2		3		3		3		3	
	1		2		3		3		2		3	
	2		3		3		3		3		3	
	2		3		3		4		4		4	
	4		3		3		3		3		3	
	4		3		2		3		3		3	
	4		4		4		4		4		4	
	3,1		2,9		3,4		3,3		3,5		3,4	
	Moyenne											

Annexe D

Tableau 7. Résultats des élèves pour les composantes stratégiques et affectives du TPALF

Numéro de l'élève	Stratégique			Affective		
	Temps			Temps		
	1	2	3	1	2	3
Rapport à la langue						
Métacognitif						
Palier	Palier	Palier	Palier	Palier	Palier	Palier
Élève #1	1	3	4	3	4	4
Élève #2	1	2	3	2	3	2
Élève #3	2	4	4	2	4	4
Élève #4	2	3	4	4	4	4
Élève #5	3	3	4	4	4	4
Élève #6	1	2	3	1	2	3
Élève #7	2	2	2	1	3	3
Élève #8	2	4	4	1	4	4
Élève #9	2	3	4	4	4	4
Élève #10	3	4	4	3	4	4
Élève #11	1	2	3	1	3	3
Élève #12	4	4	4	3	4	4
Moyenne	2	3	3,6	2,4	3,6	3,6