

Association canadienne des
professionnels de l'immersion

acpi



Le journal de l'immersion

L'INCLUSION - PARTIE 1



Mission de l'ACPI

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) est une organisation professionnelle dont la mission est de participer à la promotion et à l'épanouissement d'un Canada bilingue en ralliant les éducateurs en immersion ainsi que des partenaires de toutes les régions du pays.

Pierre angulaire de l'immersion française au Canada, l'ACPI oriente et enrichit la pédagogie immersive au Canada.

À travers son offre de formation, de recherche et de réseautage, elle fournit aux éducateurs un soutien rigoureux, ainsi que de nombreuses possibilités d'apprentissage professionnel tout en inspirant un dialogue pédagogique en français.

Nos partenaires

Le Journal de l'immersion

Volume 41, Numéro 3, Automne 2019

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion

170 Laurier Ouest, bureau 1104
Ottawa (Ontario) K1P 5V5
Téléphone : (613) 230-9111
Télécopieur : (613) 230-5940
Courriel : bureau@acpi.ca
Site Web : www.acpi.ca



Publications Mail/Registration #/no de publication/
distribution postale : 40017579

Prière de retourner le courrier non livrable à l'Association canadienne des professionnels de l'immersion.

Mail undeliverable to Canadian addresses should be returned to the Canadian Association of Immersion Professionals.

Les articles publiés reflètent l'opinion des auteurs et non forcément celle du conseil d'administration de l'ACPI.

Opinions expressed by authors are their own and not necessarily those of the Board of Directors of CAIP.

Tirage/Circulation : 2 000 exemplaires/copies

Reconnaissance – Le Conseil d'administration de l'ACPI ainsi que l'équipe de rédaction du « Journal de l'immersion » tiennent à exprimer toute leur gratitude et leur reconnaissance au ministère du Patrimoine canadien pour sa contribution financière sans laquelle la publication du journal ne serait pas possible.

Acknowledgement – The Board of Directors of CAIP and the Editorial Board of the “Journal de l'immersion” wish to express their gratitude to the department of Canadian Heritage for its financial contribution to support the publication of the journal.

ISSN : 0833-1812

Comité de rédaction/
Marie-Lyne Bédard
Jill LeBlanc
Corinne Labelle

Rédacteurs en chef/
Chief Editors
Marie-Lyne Bédard
Jill LeBlanc

Graphisme et production/
Graphic Production
www.inter-vision.ca

Révision linguistique
En français/in French :
Monique Paquin
Stéphanie Lessard

Directrice générale de l'ACPI/
Executive Director of CAIP
Chantal Bourbonnais

Coordonnatrice administrative
et financière/Administrative and
Finance Coordinator
Janine Oswald

Coordonnatrice marketing
et adhésion /
Corinne Labelle

Coordonnatrice du congrès/
Conference Coordinator
Kim Murray

Conseillère pédagogique
nationale / Lesley Doell

L'usage du masculin n'est pas discriminatoire.
Il a pour but d'alléger le texte.

Conseil d'administration SOMMAIRE

Alberta	Mélanie Simard
Colombie-Britannique	Kim Lockhart
Île-du-Prince-Édouard	Marie-Lyne Bédard
Manitoba	Marie-Josée Morneau
Nouveau-Brunswick	Renée Bourgoin
Nouvelle-Écosse	Judith Patouma
Ontario	Christine Rees
Québec	Marc-Albert Paquette
Saskatchewan	Wybo Ottenbreit-Born
Terre-Neuve-et-Labrador	Michael Seviour
Territoires du Nord-Ouest	Caroline Roux



De gauche à droite : Renée Bourgoin(NB), Caroline Roux (TNO), Marie-Josée Morneau(MB) Judith Patouma (NE) Mélanie Simard (AB), Christine Rees (ON), Marie-Lyne Bédard (IPE), Kim Lockhart (CB), Marc-Albert Paquette (QC) Micheal Seviour (TNL) et Wybo Ottenbreit-Born (SK).

CHANGEMENT D'ADRESSE : Si vous changez d'adresse postale ou de courriel, merci d'en informer le bureau de l'ACPI au bureau@acpi.ca ou au 613-230-9111.

Le Journal de l'immersion est publié trois fois par année pour les membres de l'ACPI. Les auteurs d'articles, tout comme le lectorat, sont composés d'enseignants, d'administrateurs scolaires, de conseillers pédagogiques, de parents, de chercheurs, de spécialistes, de professeurs et d'étudiants universitaires, ainsi que de responsables au niveau gouvernemental provincial et fédéral provenant de toutes les régions du Canada et de partout dans le monde.

La reproduction ou la diffusion électronique, même partielle, de tout article de cette publication est soumise à l'autorisation préalable de la rédaction.

Pour vous abonner au Journal de l'immersion, vous devez devenir membre de l'ACPI. Merci de visiter www.acpi.ca.

ACPITUALITÉS

Paroles des rédactrices	4
Coup de cœur de Chantal	5
L'ACPI entreprend un virage membre!	6

CONCOURS DES PROFESSIONNELS CRÉATIFS

Des professionnels créatifs 2019.....	7
---------------------------------------	---

INCLUSION

La littératie et la lecture au cœur de l'immersion.....	13
Les compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale : vers la valorisation et l'acceptation des différences.....	16
À deux, c'est mieux!.....	20
L'identification précoce des élèves susceptibles d'être aux prises avec des troubles d'apprentissage et l'intervention utile à leur réussite et leur pleine croissance dans un milieu d'immersion française	22
Inclusion, élections et démocratie.....	27
Comment écrire des lettres et des courriels inclusifs	29

TECHNO-PÉDAGOGIE

Réaliser les tâches STIM à l'école élémentaire en contexte d'immersion française.....	35
---	----

INSTITUT D'ÉTÉ 2019

Réflexions pédagogiques sur le bord du Saguenay	46
--	----



Paroles des rédactrices



L'inclusion peut être définie de bien des façons. Dans son sens large, on pourrait la définir comme étant une philosophie de société et de droits de la personne. En salle de classe, on entend surtout l'utilisation de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de vivre dans un environnement positif où tous les outils sont présents pour qu'il puisse s'épanouir pleinement. Dans ce numéro du Journal de l'immersion, il sera question de l'inclusion non seulement d'un point de vue pédagogique, mais aussi d'un point de vue culturel et social. Le sujet est tellement vaste que nous vous proposons de traiter de la question en deux parties : celle-ci est la première, la seconde sera publiée au printemps 2020.

Nous l'entendons depuis longtemps maintenant : l'immersion est accessible à tous sans égard pour les difficultés d'apprentissage, les troubles de comportement, les différences, les classes sociales, l'origine ou la langue maternelle. D'ailleurs, les enfants nouveaux arrivants inscrits dans les classes d'immersion ont parfois le français comme troisième ou même comme quatrième langue apprise! Tous ces élèves, peu importe leur bagage scolaire, identitaire ou social, doivent pouvoir avoir accès à l'apprentissage de l'autre langue officielle du Canada, et il est de notre devoir de leur offrir une éducation de qualité et adaptée à leurs besoins. Chaque être humain est unique, a ses propres caractéristiques et a le droit de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse se réaliser à son plein potentiel.

Évidemment, c'est un idéal à atteindre. Vous vous demandez sans doute comment mettre cela en pratique ou, du moins, s'en approcher. Loin de répondre à cette question de façon exhaustive, nous tentons, dans ce numéro du Journal, de lancer des pistes pour y répondre et de susciter des réflexions. Certains articles présentent donc l'inclusion dans une perspective plus pédagogique. Comme chaque élève aura besoin de différenciation à un moment ou à un autre de sa scolarité, comment faire de la différenciation avec tous les élèves? D'autres articles publiés ici nous démontrent à quel point la notion d'inclusion est vaste : il sera également question de l'inclusion interculturelle et de l'inclusion dans nos communications.

Il faut se souvenir que la salle de classe est un microcosme de la société et qu'il faut accompagner les élèves dans cette belle et grande évolution. Notre société change et évolue, et c'est notre rôle d'accompagner nos jeunes dans cette société en perpétuel changement. Nous devons suivre le rythme!

Vous avez vécu des expériences d'inclusion dont vous aimeriez nous faire part? N'hésitez pas à nous écrire pour nous les raconter! 🍁

Marie Lyne et Jill

Marie-Lyne Bédard
mlbedard@cloud.edu.pe.ca

Jill LeBlanc
madame_jill@icloud.com

Coup de cœur de Chantal

Chantal Bourbonnais
Directrice générale de l'ACPI
cbourbonnais@acpi.ca



SERGE BOUCHARD

J'ai découvert Serge Bouchard il y a plusieurs années à la radio de Radio-Canada avec son excellente série *De remarquables oubliés* (http://ici.radio-canada.ca/emissions/de_remarquables_oublies/serie). M. Bouchard nous faisait le récit à sa manière de personnages qui ont façonné l'Amérique, mais qui ont été maltraités par l'histoire. Comme j'écoute souvent la radio dans mon auto (eh oui, je fais encore ça!), j'étais tellement fascinée par ses histoires qu'arrivée chez moi je restais dans l'auto pour écouter l'épisode jusqu'à la fin. Aujourd'hui, mon bonheur est décuplé si j'ai l'immense chance d'écouter sa voix chaude lorsque je voyage sur la route. Route et Serge Bouchard vont ensemble.

Serge Bouchard, c'est un animateur de radio, un écrivain, un anthropologue et un conférencier remarquable. C'est surtout un raconteur d'histoires. Quand j'entends sa grosse voix grave et ses histoires d'ici, je redeviens la petite fille qui aimait se coller contre son père à l'heure des contes. J'aime apprendre sur l'Amérique, le Nord, les Premières Nations et notre relation avec le territoire.

J'aime aussi lire M. Bouchard. Cet hiver, lorsque je me remettais de mon remplacement du genou, j'ai lu trois de ses œuvres! Qu'il parle de son amour pour les Innus, de sa passion des camions et des longues routes ou de l'origine du ragout de boulettes ou encore de la présence des Canadiens français sur le territoire américain, Serge Bouchard nous dévoile la beauté du monde à travers son regard poétique. Je me retrouve en lui. J'ai l'impression qu'il parle de moi, de mes ancêtres et de ce qui nous a façonnés ici en Amérique du Nord. Ça fait du bien d'entendre parler de nous, de lieux connus, de personnages familiers et de notre nordicité. Serge Bouchard est un intellectuel du peuple. Il parle avec la voix des gens ordinaires.

Si Serge Bouchard est habile de sa plume, je vous suggère toutefois d'écouter ses mots avant de le lire. J'aime avoir sa voix dans mes yeux et dans mes oreilles quand je le lis. Le lire, c'est l'entendre.

Nous aurons la chance de l'écouter lors du congrès de l'ACPI à Québec. Lorsque je l'écouterai, je fermerai les yeux et je me transporterai à ses côtés dans un gros camion rouge aux yeux de hibou et je me gaverai de sa voix et de ses mots afin de renouer avec mes racines et de réfléchir à la société. d'aujourd'hui. 🍁

En ondes :

C'est fou... (ICI Radio-Canada Première)
Le dimanche de 19 h à 20 h
(en rediffusion le dimanche suivant à 2 h)

Mes émissions de radio/balados préférés

- De remarquables oubliés
- Les chemins de travers
- Une épinette noire nommée diésel

Mes livres préférés
Les yeux tristes de mon camion
C'était au temps des mammoths laineux

Pour obtenir plus d'info :
<http://www.sergebouchard.ca/>



L'ACPI entreprend un virage membre!

Corinne Labelle
Coordonnatrice marketing et adhésions
613 230-9111, poste 232
clabelle@acpi.ca



Cher membre de l'ACPI,

On ne se connaît pas beaucoup (encore), mais j'espère vraiment multiplier les occasions d'échanger avec vous et ainsi devenir la complice de votre cheminement professionnel en immersion.

Laissez-moi me présenter. Je suis Corinne Labelle. Je travaille au bureau de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) à titre de coordonnatrice marketing et adhésions depuis avril dernier. Mon rôle a plusieurs visages, dont ceux d'orchestrer les différentes activités de communication de l'ACPI, en plus de nourrir nos relations avec vous, chers membres! Je profite ainsi de cette tribune pour vous inviter à me faire signe... le plus souvent possible. Je me fais toujours un plaisir de répondre à vos questions, d'apprécier vos commentaires et de lire vos suggestions pour vous permettre de tirer pleinement profit de votre adhésion!

Comme vous le savez peut-être, l'ACPI a procédé au printemps 2018 au lancement d'un rapport issu d'une vaste consultation pancanadienne et présentant un état des lieux quant aux réalités des professionnels de l'immersion française au Canada. Dans la foulée, l'ACPI a réfléchi à des façons de mieux répondre aux besoins spécifiques de sa belle et grande communauté de membres tout en étant constamment à l'écoute de leurs préoccupations. Ainsi, nous répondons à vos attentes en amorçant un tournant indispensable pour l'essor de nos activités : un virage membre!

Dans le contexte actuel de la popularité croissante des programmes d'immersion et dans le but de mettre en valeur votre contribution comme professionnels de l'immersion française, notre virage membre nous permettra de devenir :

- votre indispensable alliée dans le développement de votre carrière en immersion française;
- votre source de confiance dans le choix de ressources pédagogiques spécifiques à l'immersion française;
- votre voix pour l'avancement de la réflexion en pédagogie immersive;
- votre accès direct à plus de 1 000 experts en immersion et à des centaines de partenaires de services qui facilitent votre quotidien;
- votre communauté de choix pour la communication de pratiques et pour les occasions de rassemblement.

En quelques mots, par son virage membre, l'ACPI VOUS met au cœur de chacune de ses actions afin de vous faire vivre une expérience qui aura une réelle valeur ajoutée dans votre quotidien. Soyez à l'affut! C'est un monde de nouveautés qui vous attend! Et je suis ravie de faire partie de ce mouvement important entrepris par VOTRE association!

Longue vie à l'ACPI... et à vous, précieux membre! Au plaisir d'avoir de vos nouvelles bientôt! 🍁

Des professionnels créatifs 2019

Concours de création d'activités pédagogiques

Pour une sixième année, l'ACPI a invité les enseignants d'immersion au Canada à participer au concours *Des professionnels créatifs*. Les participants avaient comme mandat de présenter une activité pédagogique réalisée en salle de classe qui a permis de renforcer les compétences orales de leurs élèves d'immersion en tant qu'acteurs sociaux. Ce concours de création d'activités pédagogiques valorise le travail colossal accompli par les enseignants, passionnés, qui trouvent chaque jour une nouvelle façon d'intéresser leurs apprenants à la pertinence d'étudier le français.

Félicitations à la lauréate du concours 2019, M^{me} **Tessa Lofthouse**, enseignante de 5^e année dans le programme d'immersion à l'école élémentaire A. M. Cunningham, à Hamilton, en Ontario!



Objectifs langagiers ciblés

Prise du document pour FLE du ministère de l'Éducation, 2013, pour 5^e année de l'immersion – A2.1 Using Interactive Listening Strategies;

- A2.2 Interacting;
- B1.1 Using Oral Communication Strategies;
- B1.2 Producing Oral Communications;
- B1.3 Speaking with Fluency;
- B2.1 Using Speaking Interaction Strategies;
- B2.2 Interacting;
- B3.2 Awareness of Sociolinguistic Conventions.

Matériel requis

Les fiches reproductibles, des outils d'enquête et des questions de discussion (voir le lien dans la section « Références »);

Des déguisements pour les rôles pris par le professeur (si on le souhaite);

Une lettre officielle fictive envoyée par un ministère pour présenter un défi aux communautés;

Le matériel pour faciliter la recherche (par ex., on pourrait chercher un exemple québécois correspondant à l'article de *Kirkland Lake* pour faciliter les connaissances et compétences interculturelles selon le document. Il serait aussi utile de fournir des recherches selon les questions produites par les élèves en leçon 3).

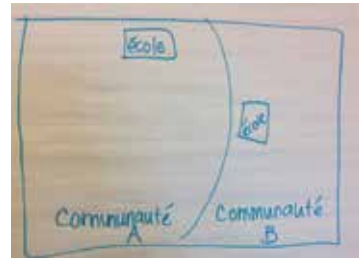
ACTIVITÉ GAGNANTE



Tessa Lofthouse
A. M. Cunningham
Elementary School
(Ontario)

Nom de l'activité : Bâtir une communauté
Public cible : 5^e année – Immersion
Matières : les compétences orales, l'art dramatique, les études sociales (la gouvernance), l'environnement.

Objectifs de l'activité d'apprentissage



Développer des compétences orales dans des situations qui mènent naturellement aux défis sociolinguistiques;

Soutenir la production orale avec la communication non verbale;

Engager les élèves dans des tâches à l'approche actionnelle accessibles, réalistes et immédiates.

Déroulement de l'activité d'apprentissage

Leçon 1

Divisés en deux groupes, les élèves ont créé une communauté – ils ont inventé son nom, l’histoire d’une célébration ou d’une tradition, ses valeurs, puis les droits et libertés de la communauté (en explorant la Charte canadienne des droits et libertés). Les élèves ont ensuite créé des personnages aux âges et aux emplois divers. Ces idées ont été présentées sous forme de tableaux (de manière non verbale). Les élèves ont été encouragés à négocier dans leur groupe en français. Dès qu’ils avaient joué la scène, on ajoutait un élément d’improvisation tel qu’un entretien pendant la célébration, effectué par le professeur qui joue le rôle d’un journaliste, ce qui exige la réponse de l’élève qui tient le rôle du personnage dans la scène. Pendant cette leçon, les deux communautés ont élu des maires et des conseillers municipaux suivant le processus électoral de l’Ontario. Les candidats ont préparé des discours électoraux qu’ils ont pratiqués avec l’aide des membres de leur communauté.

Leçon 2

Les maires des communautés ont reçu une lettre du ministère de l’Environnement, qui proposait la construction d’une décharge sur les territoires des deux communautés. (Commence ici l’utilisation de la ressource Council of Ontario Drama and Dance Educators [CODE], qui propose la construction d’une route entre les deux communautés.) Les élèves ont été mis plusieurs fois en situation de communication réelle: une réunion de la communauté pour réagir à la lettre, une rencontre avec le représentant du ministre (dans ce rôle : le professeur). Une transition a eu lieu : la délégation graduelle de responsabilités aux élèves afin qu’ils expriment leurs pensées tout en jouant leur personnage. Les contextes différents fournissent des occasions de modifier le langage selon le public et le contexte.



Leçon 3

Utilisant l’outil d’enquête de Kirkland Lake, les élèves proposaient des avantages et désavantages d’accepter la proposition du ministère. J’ai enlevé quelques activités de la leçon proposée par CODE ici et j’ai fait l’activité de la leçon 4 « Plier la ligne de différence » pour soutenir l’expression des sentiments des personnages. Les élèves ont écrit des lettres au ministre en poste et ils ont choisi quelques paroles à lire à celui-ci pour créer un « Corridor vivant des voix ». L’écriture servait à atteindre un but authentique dans le contexte et à mener à un discours oral pour prendre publiquement position sur le problème. On a terminé avec le ministre (le professeur), qui a répondu dans des lettres à des membres de la communauté en déclarant que lui et son gouvernement n’avaient pas assez de preuves pour refuser la proposition.

Leçon 4

Les élèves ont proposé des questions à poser pour soutenir leur position sur la proposition. Après avoir décidé des questions, ils ont fait un remue-méninge pour trouver les experts qu’il serait utile de consulter. Ils se sont préparés, dans le rôle des experts qu’ils ont proposés, à assister à une réunion des communautés. On a passé quelques jours à mener les recherches et à préparer des présentations orales. Finalement, les communautés se sont réunies, et les différents « experts » ont présenté le résultat de leur recherche et leur point de vue. Puis, ils devaient répondre aux questions de la communauté ou clarifier leur position. Quand ils ont quitté la peau de leur personnage, on a eu une discussion métacognitive sur les stratégies de compréhension qu’ils ont employées pour clarifier les résultats de recherche des experts. Les élèves ont aussi réfléchi à leur préparation et à leurs stratégies de communication en répondant aux questions. Les élèves ont répondu aux questions sur leur point de vue concernant la façon dont ils ont vécu leur rôle.

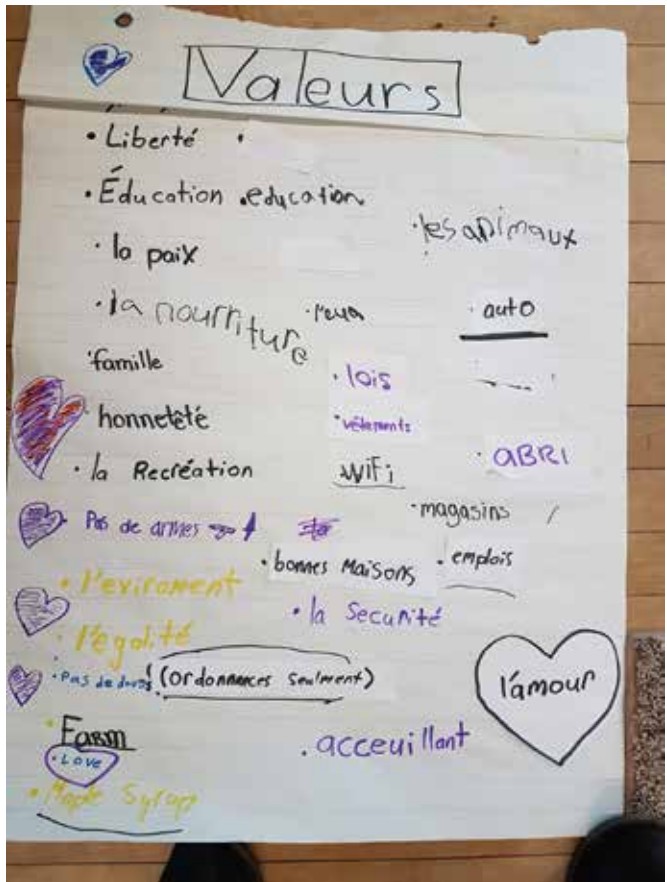
Leçon 5

Les élèves ont participé aux étapes du processus créatif pour concevoir une pièce de théâtre qui synthétisait le jeu de rôle qu’on avait vécu. Ils ont imaginé quelques tableaux, se concentrant sur la communication non verbale et l’importance des gestes, des mimes, etc. Puis, ils devaient passer à une discussion semi-improvisée dans leur rôle (ils ont créé un peu la mise en scène de la discussion) à propos d’une action qu’ils allaient faire. Finalement, ils ont produit un tableau du résultat des actions qu’ils avaient décidé de faire.



Vérification des connaissances (évaluation)

La plus grande partie de l’évaluation consistait en l’observation et la prise de notes au cours des conversations en situation de jeu (rôles). Les élèves ont aussi écrit les réponses concernant les situations dans le jeu de rôle en conservant leur rôle; parfois, ils ont écrit des réponses personnelles à ces situations et des réflexions sur les compétences orales ou leurs choix faits dans le jeu de rôle. Cette rédaction montre la compréhension de ce qui se passe dans le jeu de rôle ainsi que des exemples d’écriture authentique. Pour la pièce créée par les élèves en leçon 5, j’ai utilisé les critères d’une rubrique liés aux objectifs pour la communication orale qu’ils ont préparée et répétée. Il y a aussi des rubriques pour les critères liés aux attentes en art dramatique.



Références

Cette activité a été inspirée par une ressource (<https://www.code.on.ca/resource/building-community>) qui inclut les fiches reproductibles en français. Je me suis basée sur cette ressource, mais l’ai adaptée pour les besoins de mes objectifs langagiers, et je participe à ce concours avec la permission de CODE.

Réflexion sur le déroulement de l'activité et effet chez les élèves

Objectifs de l'activité d'apprentissage



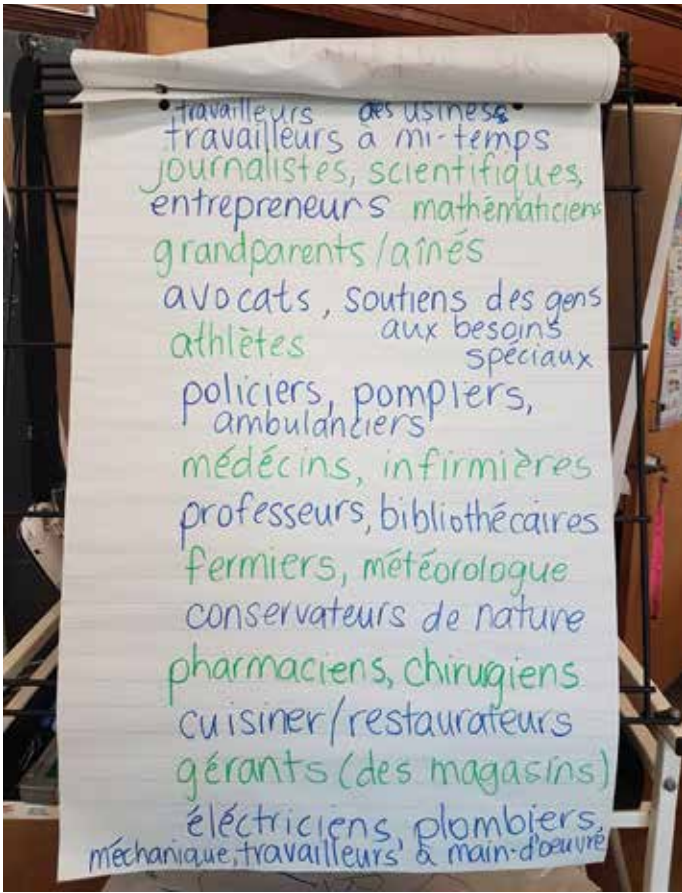
L'art dramatique crée une réalité fictive présente dans la salle, alors que les tâches de l'approche actionnelle ont une signification immédiate pour les élèves et ne font pas partie d'un avenir imaginé (souvent basé sur des contextes qui ne seraient pas accessibles à chaque élève, comme des voyages, par exemple). De même, le choix d'un contexte basé sur quelque chose qui se passe dans une communauté et qui est lié à l'environnement, en plus des sujets en sciences traités avant de commencer le jeu de rôle, faisait en sorte que tout le monde avait une expérience du sujet et pouvait établir un lien personnel. Quand on emploie une deuxième langue dans des contextes nouveaux, des inhibitions constituent un obstacle pour mettre en œuvre des stratégies de communication universelles telles que les gestes et la communication non verbale. Dans ces leçons, on a souvent commencé avec le non-verbal et les représentations physiques de nos idées – là, tout le monde avait accès à cette expression. Les idées étant faites, c'était plus facile d'accéder au langage nécessaire, et les élèves avaient l'assurance que leur message était soutenu par leurs gestes.

Participation des élèves

J'ai choisi les membres des deux communautés, et puis les élèves ont pris la décision des rôles qu'ils voulaient prendre. Les uns voulaient se glisser dans la peau de jeunes, tandis que les autres voulaient prendre des rôles de leaders. Pour entrer dans le rôle, quelques élèves ont créé un personnage qui partageait les mêmes intérêts qu'eux-mêmes. (On avait un rappeur, par exemple.) Au cours des leçons, les élèves faisaient des choix quant à leur participation (par ex., le sujet de recherche et le rôle correspondant).

Développement de la langue française

Parmi les forces de cette approche : les élèves cherchaient le vocabulaire (par ex., les titres des emplois pour élaborer leurs personnages, le vocabulaire technique pour parler de la décharge et des effets environnementaux); le vocabulaire appris était répété à chaque leçon dans de nouveaux contextes, et il s'agissait d'un langage situé et lié à une histoire, dont les élèves faisaient partie; la production de la communication commençait toujours par la réaction du personnage ou de l'élève pour qu'ils puissent exprimer leurs sentiments et opinions, donc ils ont pratiqué des structures familières de langage dans des contextes scolaires et personnels selon les conventions sociolinguistiques proposées par le contexte; ils ont modifié leur langage avec la délégation de responsabilités pour passer de la communication avec un langage familier à la communication dans des contextes plus formels nécessitant un langage répété et préparé; ils ont eu l'occasion de réfléchir à ce qu'ils ont vécu en tant que locuteurs.



Environnement langagier et culturel

La prise de rôles par les élèves de personnages qu'ils ont inventés présente l'occasion d'exiger la modification du langage selon les règles sociolinguistiques. (Par exemple, on doit utiliser le « vous » pour s'adresser au ministre et à ses représentants, tandis qu'on peut employer le tutoiement quand on parle aux voisins). Les élèves ont aussi modifié leur niveau de langage selon la situation : pour parler au journaliste, ils ont adopté une intonation différente et ils ont choisi leurs mots avec prudence; pendant les réunions de la communauté où les émotions étaient plus fortes, le langage a changé pour refléter le contexte.

Si je refais cette unité avec une autre classe, je remplacerai l'article de *Kirkland Lake* par une situation semblable québécoise s'il en existe une pour introduire la culture québécoise selon le curriculum.

Innovation

L'approche actionnelle présente des tâches qui créent le contexte nécessaire aux élèves pour employer la langue ciblée, alors que souvent les exemplaires pour ces tâches sont liés à des contextes de voyage ou de travail qui pourraient être hors de portée des élèves de statut socioéconomique modeste ou qui ne comptent pas travailler en français. De plus, cette approche ne remédie pas nécessairement aux inhibitions des élèves ni aux besoins de communication non verbale. Un jeu de rôle, avec les structures de l'art dramatique, propose une réalité fictive dans la classe, introduit la tension, offre des possibilités de contextes qui se lient plus facilement aux diverses réalités des élèves dans la classe, et rend les tâches de l'approche actionnelle pertinentes dans un contexte immédiat (qui ne dépend pas d'un avenir où l'on travaille en français, par exemple). Les structures dramatiques ont également été conçues pour encourager les participants à prendre des risques « calculés », à la fois exposés par l'emploi du corps et invisibles par l'action parallèle selon l'activité et leur niveau de confort – comme cela, on s'adresse aux besoins émotionnels des apprenants et aux besoins langagiers nécessitant d'employer une communication non verbale. La plus grande partie de la recherche dans le domaine du « théâtre en éducation » porte sur sa capacité d'aider les jeunes à développer les capacités linguistiques et littéraires; il y a aussi de la recherche récente qui porte sur l'effet positif du théâtre en éducation pour les élèves en immersion en anglais langue seconde. Finalement, l'emploi des structures de l'art dramatique correspond à la recherche de la neuroscience cognitive, qui suggère que le mouvement

augmente le fonctionnement exécutif nécessaire pour le développement linguistique (mémoire, concentration, etc.) ainsi que la relation entre le mouvement et la mémoire.

Méthodologie de l'immersion française

L'emploi de la deuxième langue est exigé aussi par un professeur qui joue un rôle également et qu'on imagine ne même pas connaître de langage judiciaire. On garde le langage ciblé pour maintenir l'espace imaginé partagé.

L'emploi de domaines qui proviennent également de l'univers social et des sciences soutient le développement du vocabulaire technique et met la communication orale en français au centre de cet apprentissage.

Inclusivité

Tout le monde participait selon sa capacité. Grâce à l'approche dramatique et les structures de l'enseignement, je pourrais prêter attention au niveau de visibilité des élèves en train de pratiquer leur langage; j'utilisais souvent l'action parallèle pour encourager sans jugement (par ex., la structure « Plier la ligne de différence ») des élèves à participer. Comme il y avait également des activités physiques et non verbales, il était possible pour tous de participer, peu importe leurs compétences orales.

Il n'y a pas de différences d'apprentissage liées aux habiletés physiques dans cette activité, mais il y a beaucoup de recherche, qui soutient l'inclusion des élèves aux besoins divers dans l'art dramatique, tellement qu'on pourrait s'en servir pour adapter la matière ici. 🌟





IMMERSION CLIP

Le thème de cette année?

LES BELLES EXPRESSIONS FRANCO

Ce concours s'adresse à toi, élève d'immersion française de la 9^e à la 12^e année (secondaire 3 à 5 au Québec).

TU VEUX DES IDÉES?

La francophonie internationale est composée de plus de 88 pays. Il y a donc une multitude d'accents, de façons de s'exprimer en français et d'expressions qui colorent la langue française. Afin d'enrichir ton apprentissage du français et de joindre l'utile à l'agréable, crée un vidéoclip de 30 à 90 secondes où tu nous fais découvrir des expressions d'origines francophones! Tu peux en choisir une seule ou quelques-unes, que ce soit du bon français canadien, du chiac de l'Acadie, une expression provenant de la France, du Bénin ou de n'importe quelle communauté francophone des quatre coins de la planète... Le choix t'appartient! Explique-nous comment tu as découvert cette expression, son origine et dans quel contexte il est possible de l'utiliser dans la vie de tous les jours.

À TOI DE JOUER!

CE QUE TU AS À FAIRE?

- 1 Créer un vidéoclip en français
- 2 Choisir une expression francophone et expliquer comment tu l'as découverte, son origine et dans quel contexte il est possible de l'utiliser dans la vie de tous les jours.
- 3 Soumettre ton vidéoclip avant le 24 février 2020

Tu gagnes quoi?

Tu pourrais gagner des bourses de l'Université d'Ottawa, l'Université Sainte-Anne, l'Université Saint-Paul, l'Université de Sudbury et l'Université York, Campus Glendon et des chèques-cadeaux de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion!

INCLUSION

La littératie et la lecture au cœur de l'immersion

Anne-Marie Bilton

French Liaison, Burnaby

Anne-Marie.Bilton@burnabyschools.ca

Une clientèle hétérogène



Les classes d'immersion sont de plus en plus diversifiées. À travers le Canada, les salles de classe sont peuplées d'étudiants présentant des capacités scolaires très hétérogènes, des besoins spéciaux particuliers et divers stades d'acquisition de leur langue seconde. De plus, ces étudiants se retrouvent parfois dans des classes à niveaux multiples. Pour

quelques-uns, l'acquisition du français n'est pas celle d'une langue seconde, mais plutôt d'une langue additionnelle. En tant qu'enseignants, nous voulons véritablement répondre à cette diversité avec confiance et efficacité. Comme conseillère pédagogique, on me pose souvent ces questions brûlantes : Que faire pour répondre à tous ces besoins? Comment puis-je être inclusive et, en même temps, rendre ma différenciation abordable? Afin de répondre à ces questions, il faut réfléchir sur le contenu que l'on enseigne et la façon dont on l'enseigne.

Dans le contexte de l'immersion, comment savoir ce qui est le plus important? En plus de se fier à nos propres observations, une autre façon de répondre à la question consiste à examiner qui sont les élèves qui quittent nos programmes d'immersion et les raisons qui les poussent à le faire. Bien que ces raisons varient énormément, nous pouvons quand même relever des points en commun. Les élèves qui abandonnent tôt ont tendance à laisser l'immersion à cause des difficultés qu'ils éprouvent avec le travail scolaire. Renée Bourgoin (2015), chercheuse canadienne reconnue en immersion, partage cette observation :

While extant research shows that at risk students are at no greater disadvantage when enrolled in immersion, both with respect to their first language development and overall academic achievement (for review see Genesee & Fortune, 2014), many young students exit the program because of academic difficulty related to language arts.

Mes propres expériences (en tant qu'orthopédagogue) s'alignent sur cette affirmation, et lors de discussions avec des collègues qui œuvrent en tant que psychologues éducatifs, les remarques sont semblables. Il est donc judicieux de s'attarder sur l'amélioration des taux de réussite dans les arts langagiers.

La littératie immersive

Ces études, ainsi que la reconnaissance depuis la dernière décennie de la place centrale de la littératie dans le curriculum (voir les rapports des experts en lecture et en littératie de l'Ontario et les compétences essentielles de la Colombie-Britannique), nous signalent l'importance de donner la priorité à la littératie dans notre première ligne d'intervention. Dans la présentation des programmes d'études du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2019), il est précisé que la littératie est essentielle à tout apprentissage :

La littératie fait référence à la capacité de comprendre, d'analyser de manière critique et de créer diverses formes de communication, dont les communications orales, écrites, visuelles, numériques et multimédias, afin d'atteindre des objectifs personnels.

Dans les programmes d'immersion où l'on enseigne tous les sujets en français, l'aisance en lecture a un impact significatif non seulement sur les arts langagiers, mais aussi sur tous les sujets. Or, quand on aide un élève à lire, on l'aide dans tous les domaines d'apprentissage. Katy Arnett (2013) précise dans son livre, *Languages for All* :

Through the use of literacy-based instruction, students in French classes may gain additional exposure to and practice with learning skills that benefit all facets of their learning. In short, it's better for struggling learners to have as many opportunities as possible to practise in order to make progress in a skill. Finally, because of the very deliberate ways in which learning is scaffolded in literacy-based instruction, I think more students will be less confused by the content they are expected to learn, and the instruction will, therefore, include more students more naturally.

Enseigner la lecture, c’est complexe

Cependant, un enseignement efficace ancré dans la littératie est aussi très complexe. Les enseignants doivent comprendre les besoins individuels de leurs élèves, les traits structuraux particuliers au sujet et au genre de lecture, et les résultats d’apprentissage liés au niveau que l’on enseigne. C’est une matière pédagogique qui exige une formation continue pendant plusieurs années afin de comprendre la trajectoire de la croissance en lecture ainsi que les traits littéraires en lien avec le domaine d’études. De plus, en immersion, nous avons un autre niveau de complexité, soit le stade d’acquisition de la langue et la façon dont ce stade influe sur la capacité de l’élève de démontrer ses connaissances en lecture lors de nos évaluations.

Les enseignants efficaces comprennent bien l’interaction de ces divers aspects et la façon de tisser le sujet avec le texte à lire de façon que la lecture soit cohérente : ils mettent en valeur les liens entre les stratégies de lecture et de compréhension, la grammaire et le choix du vocabulaire. Le plus grand service que vous pouvez rendre à vos élèves est de leur transmettre la capacité d’utiliser la lecture pour augmenter leur apprentissage de façon autonome dans toutes les matières.

Comment enseigner la lecture?

Ayant bien établi l’importance de la lecture, explorons maintenant la question du comment et quoi enseigner en lecture. Les recherches, ainsi que nos propres expériences, nous renseignent sur les pratiques efficaces à adopter. Il y a beaucoup de recherches sur l’enseignement de la lecture efficace et une approche équilibrée en lecture est prônée. Cette approche pour l’enseignement de la lecture assure que les élèves passent à travers une séquence bien étayée qui développe des lecteurs compétents dans un contexte de responsabilisation graduelle, évitant les frustrations et le manque de défis.

Dans la première composante de la lecture équilibrée, la lecture à haute voix, les élèves sont exposés à une lecture orale joyeuse, riche, accompagnée d’un enseignement explicite où les stratégies de lecture et de compréhension sont modélisées par l’enseignant. Les élèves entendent et observent ce à quoi ressemble une lecture efficace. Dans la deuxième situation de lecture, la lecture partagée, les élèves ont de multiples occasions de mettre en vigueur et d’appliquer les techniques de décodage et d’acquisition de vocabulaire et les stratégies de compréhension enseignées. Dans la lecture guidée, l’enseignant fournit une intervention

ciblée, immédiate et contextualisée pour apporter une aide soutenue dans des petits groupes. Cette intervention dans la salle de classe est la plus importante. Puisque les occasions sont peu nombreuses à l’extérieur de la salle de classe, il est vraiment important que les élèves soient avec des enseignants compétents qui peuvent intervenir directement en salle de classe au fur et à mesure que les défis se présentent. Les enseignants qui savent mener des séances de lecture guidée efficace changent la trajectoire scolaire des élèves les plus vulnérables et améliorent leur performance. Enfin, la lecture autonome donne l’occasion aux élèves de mettre en pratique ce qu’ils ont appris et de développer leur identité en tant que lecteurs et apprenants efficaces!

En réfléchissant sur notre pratique, on doit se poser des questions importantes. Est-ce que l’on accorde la même importance aux quatre situations de lecture? Distinguons-nous les différences parmi ces quatre situations et savons-nous comment former les groupes, comment sélectionner les textes selon le niveau de difficulté propre à chaque situation de lecture? Distingue-t-on les différents objectifs et les stratégies accompagnatrices? Si oui, est-ce que l’on respecte ces paramètres? Il y a beaucoup de ressources accessibles en ligne ou chez les éditeurs pour nous aider à mieux comprendre ces quatre situations de lecture en profondeur. Cela mérite que nous consacrons du temps pour enrichir nos connaissances.

Quel contenu enseigner en lecture?

Simultanément, nous devons nous concentrer sur le contenu, sur *quoi* enseigner. Nous savons qu’au niveau primaire, les consciences phonétiques et phonémiques sont primordiales et doivent être enseignées explicitement. La fluidité, la compréhension et le vocabulaire doivent être enseignés dès le début. Dans les autres matières, nous devons aussi enseigner les structures courantes et expliquer comment elles peuvent appuyer la compréhension des élèves en lecture ainsi que leur écriture. Sommes-nous à l’aise avec ces diverses structures et est-ce que nous les enseignons en contexte et de façon explicite? Profitons-nous des avantages d’une approche interdisciplinaire utilisant, par exemple, un texte de notre unité en sciences humaines pour aider nos élèves à tisser les liens entre la lecture et l’écriture? En fin de compte, nous voulons que les élèves comprennent que tous ces aspects travaillent de concert afin de produire le sens.

La réflexion critique sur sa pratique

En tant que conseillère, j’entends très fréquemment que le manque de temps est le plus grand obstacle à l’implantation de ces pratiques. Il est absolument vrai que la salle de classe est incroyablement occupée, mais c’est une raison de plus de jeter un regard critique sur nos pratiques. En 2009, le chercheur John Hattie a introduit l’apprentissage visible. En résumé, il a entrepris de comparer les effets de toute une gamme de stratégies qui influencent les résultats d’apprentissage. Ce qui est vraiment intéressant, c’est que dans le domaine de l’éducation, la majorité des choses fonctionnent!

La question à se poser alors est : Qu’est-ce qui fonctionne le mieux et sur quoi devrais-je me concentrer? On doit vraiment faire l’inventaire de nos pratiques et concentrer nos efforts sur ce qui est le plus important.

De la même façon que la méthode KonMari de Marie Kondo aide à simplifier la vie à la maison, une élimination des pratiques non efficaces réduit le niveau de stress pour vous et vos élèves.

En tant que professionnels, nous devons nous rappeler que tous les résultats d’apprentissage n’ont pas la même importance et que toutes les stratégies pédagogiques ne sont pas également efficaces. Nous pouvons alors réévaluer et prioriser ce que l’on veut imbriquer au sein de notre enseignement en langue seconde et en lecture. Est-ce que vos astuces et les recherches alimentent vos approches et vos choix de stratégies?

Références

Arnett, K. (2013). *Languages for all*. Don Mills, Canada : Pearson.

Bourgoin, R. (2015, septembre). *Reading strategies: At risk and high performing immersion learners*. CARLA Immersion Project Research to Action Brief. Récupéré de http://carla.umn.edu/immersion/briefs/Bourgoin_Sept15.pdf

Bourgoin, R. (2019). *Soutenir les lecteurs en langue seconde*. North York, Canada : Pearson.

Fisher, D., Frey, N. et Hattie, J. (2017). *Teaching literacy in the visible learning classroom*. Londres, Royaume-Uni : Corwin.

Ministère de l’Éducation de la Colombie-Britannique. (2019, septembre). *Curriculum overview*. Récupéré du site *Building Student Success – BC’s New Curriculum* : <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/overview>

Ministère de l’Éducation de l’Ontario. (2003). *Guide d’enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année*. Récupéré de *L’@telier – Ressources pédagogiques en ligne* : http://www.atelier.on.ca/edul/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf

Faites-vous ce qui est le plus efficace et le plus important? Faites le KonMari de vos pratiques. Est-ce que vos élèves sont plus à l’aise, plus stratégiques, plus confiants? Nous devons nous encourager et partager ce qui aboutit à la réussite et laisser tomber ce qui ne nous donne pas de résultats. L’enseignement efficace produit des élèves et des enseignants confiants!

Si c’est votre désir d’avoir un impact aussi significatif et positif que possible (et je sais déjà que c’est le cas), alors former des lecteurs efficaces est une des façons les plus importantes d’appuyer les élèves dans vos programmes d’immersion. Enseignez aussi efficacement, explicitement et joyeusement que vous le pouvez. Sachez que vous faites un travail significatif et important! Faites ce qui compte et sachez que ce que vous faites compte! 🌟



Les compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale : vers la valorisation et l'acceptation des différences

Josée Le Bouthillier
josee@unb.ca

Chantal Lafargue
Chantal.Lafargue@nbed.nb.ca



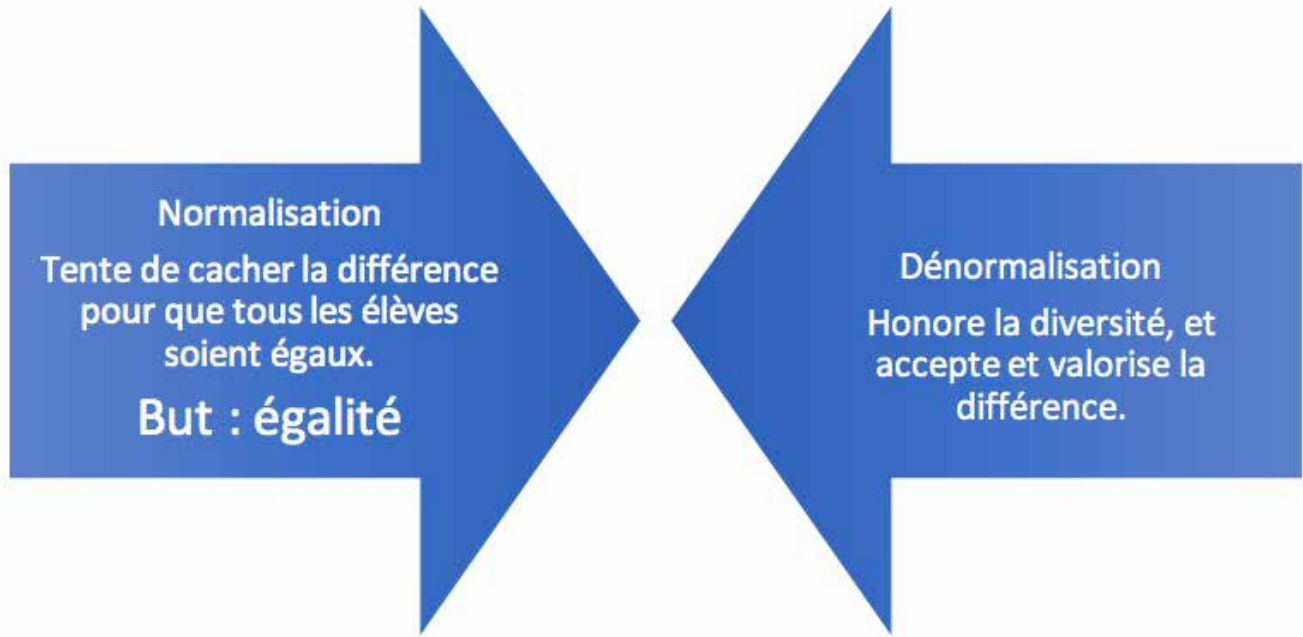
De façon générale, quand nous traitons de l'inclusion, nous en parlons comme un mandat qui relève des enseignants, des districts ou conseils scolaires et des ministères de l'Éducation. Quel rôle les élèves ont-ils à jouer dans cette mission importante?

Pour contribuer à un monde plus inclusif, juste et pacifique, les élèves doivent acquérir des compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale.

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) a par ailleurs adopté la compétence de citoyenneté mondiale comme l'une des compétences globales visées en éducation. Ces compétences sont constituées des savoirs, habiletés, attitudes et valeurs, dont la prémisse est l'équité.

Le principe de l'équité renvoie à l'appréciation et l'acception des autres. Tout comme l'équité, la notion d'égalité vise la promotion de la justice. Néanmoins, l'égalité diffère de l'équité. L'égalité repose sur la volonté d'offrir la même chose à tous les élèves pour qu'ils puissent s'épanouir. Elle présuppose donc que tous les élèves partent du même point de départ et possèdent les mêmes besoins. L'équité, pour sa part, tient compte des iniquités dans la société et dans le système scolaire. Elle considère la façon dont la culture, la race et la langue interagissent avec l'éducation.

Certains enseignants ressentent une tension entre l'égalité et l'équité. Les compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale s'inscrivent dans une volonté de dénormalisation où les différences sont perçues comme des forces et non comme des déficits.



Définir la culture n'est pas chose facile, car les définitions varient. Nous proposons la définition de European Educational Exchanges - Youth For Understanding Educational Goals (2016) :

« Les cultures sont des réseaux reliant des individus et leur offrant un sentiment d'appartenance; elles constituent des traditions d'un groupe et des patrons de positionnement des individus dans leur environnement partagés collectivement; elles incluent des éléments concrets et immatériels innombrables ainsi que les façons habituelles que les gens ont de penser, de ressentir, d'agir, d'interagir, de prendre des décisions et de partager des valeurs; les cultures sont à la fois constantes et dynamiques ainsi que définies de façon claire et floue.¹ »

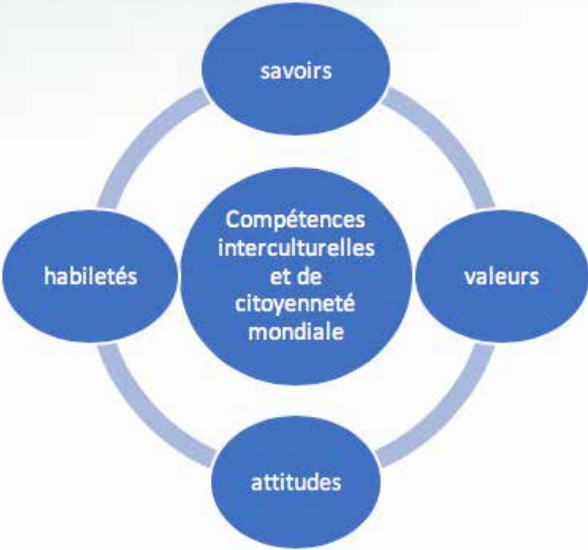
Holliday (1999) a proposé une distinction entre les larges et petites cultures. Les larges cultures renvoient à des groupes ethniques, nationaux ou des entités internationales, tandis que les petites cultures décrivent des groupes sociaux comme la famille, l'école, les équipes, les membres d'un club, la communauté LGBTQ2+, etc. Selon ce point de vue sur la culture, toute rencontre entre deux personnes peut être perçue comme un échange interculturel.

Plusieurs malentendus circulent au sujet de la culture. Il est donc important de se rappeler que la culture est (Egbo, 2019) :

- ✓ flexible (peut changer en fonction du contexte);
- ✓ temporelle (peut changer avec le temps);
- ✓ plurielle (on peut en avoir plus d'une);
- ✓ individuelle (peut être liée à l'identité);
- ✓ linguistique (peut se rapporter aux langues);
- ✓ transmise (peut se transmettre de génération en génération).

Intégrer et respecter les différentes cultures et langues dans la salle de classe va bien au-delà de la nourriture, de la musique et des vêtements. Les activités proposées doivent intégrer des éléments culturels approfondis, comme la notion du temps, de l'espace, les règles de bienséance, le langage non verbal, les relations d'amitié, etc.

Pour favoriser l'acquisition des compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale chez nos élèves, il faut inclure quatre éléments à notre enseignement : 1. savoirs; 2. valeurs; 3. attitudes; 4. habiletés.



Le tableau suivant, dont l’information est tirée de European Educational Exchanges - Youth For Understanding Educational Goals (2016), présente des exemples de savoirs, de valeurs, d’attitudes et d’habiletés nécessaires à l’acquisition de compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale :

savoirs	valeurs	attitudes	habiletés
connaissance de soi	diversité culturelle	ouverture à soi	pensée analytique et critique
culture et cultures	droit d’auto-identification et d’appartenance	ouverture à l’altérité culturelle et aux croyances, conceptions du monde et pratiques des autres	introspection
communication significative	différents moyens et styles de communication	tolérance à l’ambiguïté	écoute active
complexité de la communication interculturelle	respect mutuel	autoefficacité	empathie
définitions et processus menant aux stéréotypes, aux préjugés, à la discrimination et à l’iniquité	équité	donner au suivant	coopération
histoire, économie, privilège et relations de pouvoir	intégration et inclusion	Prise de conscience de ses propres styles d’interaction	apprentissage autonome
rôle et répercussions des droits de la personne	dignité humaine et droits de la personne	civisme	flexibilité et adaptabilité



Pour arriver à une inclusion réussie des élèves, la reconnaissance de leurs différentes identités culturelles et linguistiques est essentielle afin qu’ils aient un sentiment d’appartenance dans la salle de classe et la communauté scolaire. L’affirmation de ces identités culturelles et linguistiques constitue un facteur déterminant à la réussite scolaire des élèves.

Pour en savoir davantage, je vous encourage à regarder la vidéo produite par l’Institut de recherche en langues secondes du Canada et à consulter le guide de conversation correspondant : <https://www.unb.ca/fredericton/second-language/professional-development/pedagogicalvideoseries.html> 🌟

Références

Egbo, B. (2019). *Teaching for diversity in Canadian schools* (2^e éd.). North York, Ontario :Pearson.

European Educational Exchanges – Youth For Understanding. (2016). *Coloured Glasses*. Belgique : Youth for Understanding.

Holliday, A. (1999). *Small cultures*. *Applied Linguistics*, 20(2), 237-264.

Kristmanson, P., Lafargue, C., Whynot, K., Dicks, J., Le Bouthillier, J. et Culligan, K. (2018-2019). *Intentional Second Language teaching. Video series*. Frédéricton, N.-B. : Second Language Research Institute of Canada.

À deux, c'est mieux!

Anik Malenfant
Conseillère pédagogique à la Commission
scolaire English-Montréal
amalenfant@emsb.qc.ca



Quand j'étais en troisième année, M^{me} Denise m'a fait venir à son bureau et elle m'a secouée comme une branche de pommier de laquelle on espère voir tomber les pommes sans avoir à y grimper. Elle espérait, je crois, que cette humiliante stratégie allait me faire reprendre mes esprits et me permettre de trouver la réponse au problème de mathématique par rapport auquel j'étais dans le néant. Ayant toujours été une première de classe, mes expériences déplaisantes à l'école se sont quasi limitées à ce triste incident. Il n'en est malheureusement pas ainsi pour tous...

Une grande partie de mon travail de conseillère pédagogique consiste à accompagner les nouvelles enseignantes de FLS du primaire. En 2015, j'ai rencontré Jenna (nom fictif) au moment où elle venait tout juste d'obtenir son premier

contrat. Fraichement sortie de l'université, elle était pleine d'enthousiasme quant à la tâche qui l'attendait. Toutefois, quand nous avons commencé à parler de différenciation, son visage s'est brusquement assombri. Sans retenue, elle m'a confié les grandes lignes de son difficile parcours scolaire. Étant dyslexique, elle a connu toutes les horreurs du modèle d'intervention *pull-out* qui régnait à l'époque dans son école : avoir envie de se cacher sous son pupitre quand

l'orthopédagogue arrivait, sentir qu'elle avait l'étiquette « stupide » apposée au milieu du front... Et que dire du découragement de devoir, à son retour en classe, rattraper tout ce qu'elle venait de manquer, alors qu'avant même de quitter avec l'orthopédagogue, elle avait déjà de la difficulté à suivre en raison de ses troubles d'apprentissage? « Anik, m'a-t-elle dit, dis aux profs d'arrêter cela. » Ce fut un des moments décisifs de ma carrière, non pas parce que je ne crois pas que des interventions intensives soient nécessaires avec certains élèves qui ont de grands retards scolaires, mais parce que, pour la première fois, je prenais conscience de la douleur que cette jeune enseignante avait vécue comme élève.

De retour au bureau, j'ai rapporté tout cela à mes collègues, et nous avons convenu qu'il y avait matière à réflexion. Mais que faire concrètement? Une piste de réponse s'est présentée à nous dans les jours qui ont suivi – la vie fait parfois bien les choses! Mes collègues et moi étions dans une de nos écoles pour une visite de classe. En plus de nous, il y avait quatre adultes présents avec le groupe d'élèves : une enseignante, une orthopédagogue, une accompagnatrice pour un élève autiste et un tuteur de langues. Combien d'entre eux « travaillaient » vraiment? Et ici j'entends par « travailler » intervenir de façon à ce qu'un apprentissage significatif ait lieu chez un ou plusieurs élèves. Donc, combien travaillaient? Vous l'avez probablement deviné : une seule, l'enseignante titulaire, qui s'époumonait devant la classe à enseigner une règle de grammaire. Personne ne contesterait le fait que le système éducatif québécois souffre d'un manque criant de ressources, alors, bonté divine, pourrions-nous faire un usage plus judicieux de celles que nous avons? Je ne blâme personne ici : quand les structures traditionnellement en place ne permettent pas de fonctionner autrement, que faire d'autre?

Deuxième épisode révélateur : nous avons besoin de retourner à la table à dessin, mais cette fois une solution concrète s'imposait. À tergiverser, à débattre, à lancer des idées, à les démolir, à les reconstruire, nous en sommes venus à concevoir le modèle des deux tables. Rien de révolutionnaire, mais une formule qui place l'orthopédagogue dans la posture d'une spécialiste. Au même titre que pour le cours d'éducation physique, qui

nécessite de tout arrêter et de se rendre au gymnase, les blocs d'orthopédagogie sont dans l'horaire des titulaires, qui ont la responsabilité de préparer leur groupe-classe pour l'arrivée de la spécialiste. Deux petits groupes homogènes (lecture et écriture) sont formés selon les besoins respectifs de ces élèves, tandis que le restant des élèves s'engagent dans du travail autonome, du temps pour la pratique, quoi. À son arrivée en classe, l'orthopédagogue démarre, à sa table, de la lecture ou de l'écriture guidée avec son petit groupe d'élèves, alors que la titulaire fait de même avec un autre groupe, à sa table.

Une rotation des groupes a lieu au courant de la semaine, permettant à chaque sous-groupe de bénéficier de temps d'enseignement spécifique offert par l'une ou par l'autre des enseignantes. Bénéficiant des interventions de ces deux professionnelles, tant les élèves plus forts que ceux ayant des défis particuliers ont la possibilité de se développer à leur rythme à partir de leur niveau respectif.

Comme une image vaut mille mots, je vous invite à consulter la vidéo suivante, qui présente des enseignantes passionnées qui ont participé à la première mouture de notre projet : <https://tinyurl.com/yxvb9fx3>

Nous entamons, cet automne, notre troisième année d'implantation du modèle avec comme objectif de convaincre une majorité de nos enseignantes du primaire d'ouvrir, de la sorte, leur porte à leur collègue orthopédagogue. Dans certaines écoles, le défi sera plus grand, alors que, dans d'autres, l'approche connaît tant de succès que la transition est déjà quasi entièrement terminée.

À vous maintenant de voir si cette proposition pourrait coller à votre réalité! 🌟

Équipe de littérature 2019-2020 : Marie-Claude Bergeron, Donna D'Amato, Sonia Jean, Paul Kettner, Julie Tytler



L'identification précoce des élèves susceptibles d'être aux prises avec des troubles d'apprentissage et l'intervention utile à leur réussite et leur pleine croissance dans un milieu d'immersion française

Ron Cadez
ron.cadez@lrsd.net

Robert George
robert.george@lrsd.net



Autant les éducateurs d'immersion française que leurs collègues des écoles anglaises rencontrent souvent des élèves éprouvant des difficultés à acquérir les compétences nécessaires en lecture et à l'écriture. Malheureusement, malgré des années d'intervention dans le milieu scolaire, ce groupe d'élèves démontre peu d'améliorations et amène les éducateurs à se demander comment mieux leur venir en aide. Notamment, la solution envisagée est de placer l'élève sur une liste d'attente d'accès à des évaluations plus approfondies par les cliniciens. Souvent, un diagnostic de trouble d'apprentissage et un rapport à la clé contenant diverses adaptations afin de faciliter l'apprentissage de l'élève en sont généralement le résultat. Est-ce que cela vous semble familier?

L'école Howden, une école d'immersion française située au sein de la Division scolaire Louis-Riel à Winnipeg (Manitoba), a également vu ce scénario se répéter. Dans cet article, nous décrivons notre réaction à ce scénario répétitif vous donnant un aperçu de notre parcours, les outils élaborés ainsi que le changement de paradigme vécu au cours des sept dernières années.

En plus, nous espérons que notre cheminement servira d'inspiration à nos collègues d'immersion française et suscitera une réflexion plus approfondie sur les incidences des pratiques actuelles sur les apprenants démontrant les plus grands défis.

Le parcours

Nos pratiques fonctionnent-elles vraiment? Sont-elles orientées vers les solutions inspirées par la recherche relevant les meilleures approches pour l'enseignement aux élèves ayant des troubles d'apprentissage ou étant susceptibles d'en présenter? Ce sont ces questions et bien d'autres se rapportant au domaine de l'enseignement qui ont interpellé l'équipe de l'école Howden et ont donné lieu à une proposition de changement significatif de ses pratiques et philosophies d'enseignement à la maternelle et en première année depuis plusieurs années.

Pendant sept ans, les enseignants de littératie, de concert avec l'équipe de services aux élèves de l'école Howden, ont travaillé de près avec leurs cliniciens afin d'élaborer des outils de dépistage appropriés pour des élèves dans un milieu d'immersion. Inspirée par le travail d'Erdos, Genesee, Savage et Haigh (2010) ainsi que Wise et Chen (2009), l'équipe a premièrement mis en place un programme de dépistage précoce ainsi que des interventions ciblées (en anglais) dans les cinq domaines évalués par l'outil Phonological Awareness Screening Test – Revised (PAST-R). La mise en œuvre de ces interventions s'est premièrement déroulée en anglais et ensuite en français en salle de classe.

Nos suivis ont démontré que cette approche a donné lieu à des résultats remarquables et significatifs concernant la réussite scolaire, l'estime de soi et l'engagement scolaire des élèves. Nous avons également démontré qu'en fin d'année scolaire, les élèves qui avaient fait des bonds avec l'intervention en anglais avaient également été en mesure de transférer ces habiletés en français. Non seulement avaient-ils conservé leurs compétences, mais ils avaient alors acquis un vocabulaire français plus riche.



En première année, nous avons ensuite procédé à un deuxième dépistage de la conscience phonologique, cette fois axé sur les phonèmes et les principes alphabétiques. Les élèves qui n'atteignaient pas les objectifs établis par l'équipe lors de ces évaluations recevaient ensuite un soutien supplémentaire et ciblé dans ces domaines. Cela se passait à la fois en salle de classe et en petits groupes.

Dans l'ensemble, ces pratiques d'intervention précoce phonologique ont démontré des résultats très prometteurs, réduisant le nombre d'élèves ayant besoin de plus d'intervention au moyen du programme d'aide à la lecture divisionnaire (Intervention précoce en littératie – IPL) en deuxième année.

Cependant, une tendance est apparue parmi les élèves démontrant peu ou aucun progrès après ces premières interventions phonologiques ainsi que le programme d'IPL. Ils ont plus tard été diagnostiqués (en troisième année ou plus tard) comme ayant un trouble d'apprentissage spécifique en lecture, tel que la dyslexie. Bien que les interventions se soient poursuivies après l'IPL, l'effet fut très limité pour ces élèves. Les efforts de soutien se sont alors dirigés vers les adaptations scolaires afin de permettre à ces élèves de préserver leur estime d'eux-mêmes et leur engagement scolaire.

Pour mieux soutenir ces apprenants, l'équipe de l'école Howden a passé la dernière année à réévaluer, de manière critique, sa façon d'agir et ce qu'elle devait faire différemment pour déceler et soutenir ces élèves durant les premières années scolaires. Donc, l'équipe a ajusté ses méthodes et mis en place un projet pilote pour, à nouveau, modifier son enseignement de façon à étayer la littératie dans les classes de maternelle et de première année. Elle pouvait ainsi mieux déceler les étudiants à risque et intervenir auprès d'eux.

Les recherches en cours

La recherche actuelle qui favorise la littératie émergente (Snow, Burns, et Griffin, 1998), le National Research Council (2001), le National Early Literacy Panel (2008) et le National Institute of Child Health and Human Development (Lyon, 1995; National Reading Panel, 2000) nous indiquent que les déficits de traitement phonologique peuvent constituer un obstacle majeur à l'apprentissage de la lecture. La même recherche suggère en outre que la sensibilité phonologique, les connaissances alphabétiques, la dénomination rapide et automatisée et la capacité à écrire son propre nom avant la maternelle sont aussi des indicateurs précoces du succès en littératie. De plus, les

chercheurs ont aussi démontré que les interventions les plus efficaces pour les enfants susceptibles d’être aux prises avec un trouble d’apprentissage en lecture se penchent sur des approches qui reposent un enseignement structuré, notamment en prématernelle et en maternelle. À cela, on ajoute des méthodes d’enseignement explicites de la conscience phonologique, des relations son/symbole (phonétique), du vocabulaire et de la compréhension (Dickinson, McCabe et Essex, 2006; Lyon, 1995).

Survol du projet pilote

Le projet pilote comporte trois éléments principaux qui en font une approche plus inclusive et compréhensive :

- En collaboration avec le psychologue scolaire, nous avons mis en place de nouveaux outils de dépistage en première année afin de mieux déceler les élèves à risque d’un trouble d’apprentissage en lecture ainsi que la définition d’autres facteurs connexes au développement scolaire.
- Au lieu de sortir un élève de la classe pour des interventions individuelles, nous faisons des interventions d’enseignement coopératif en lecture et une intervention qui se fait plus tôt en salle de classe en première année.
- En collaboration avec l’ergothérapeute, nous avons intégré un dépistage et un soutien plus précis à la motricité fine pendant la maternelle et la première année afin de mieux soutenir l’acquisition de l’écriture.

Le dépistage

Pour ce projet pilote, nous introduisons de nouveaux outils de dépistage qui évaluent les processus psychologiques spécifiques étant les meilleurs prédicteurs précoces du développement de la littératie (National Early Literacy Panel, 2008), en plus des capacités de mémoire et de travail à court terme. Le tout est aussi alimenté par d’autres sources et données qui évaluent des indicateurs tels la langue, le comportement, le développement familial et certains aspects socioaffectifs. Ensemble, ces données permettent à l’équipe d’orienter les interventions/soutiens/services d’une façon plus appropriée et dans un délai plus rapide pour les élèves les plus à risque. Grâce aux informations recueillies lors du processus de dépistage, les enseignants peuvent aussi cibler avec plus de certitude les besoins spécifiques de certains élèves afin d’apporter un soutien supplémentaire, plus approprié et précoce.



Les professeurs associant également ces pratiques aux programmes de formation et de dépistage de motricité, les élèves sont mieux équipés pour acquérir les compétences de base nécessaires à un développement plus complet de la littératie (Graham et Harris, 2005). Comme l’a noté Graham (2009/2010), « l’écriture lisible et fluide est la norme souhaitée, mais un petit pourcentage de jeunes n’atteindra pas cet objectif pour diverses raisons, allant des déficiences physiques aux troubles d’apprentissage » (p. 40).

L’instruction et l’intervention en salle de classe

L’enseignement en première année est maintenant axé sur des méthodes structurées, explicites et systématiques, tout en utilisant des approches multisensorielles qui se sont montrées les plus efficaces pour les élèves ayant des difficultés en lecture (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010; Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013; Mather, 1992; Scheffel, Shaw et Shaw, 2008; Wanzek et al., 2006). Malheureusement, même s’il existe actuellement des modèles et outils qui reposent sur ce type d’enseignements en anglais, tels que la méthode Orton-Gillingham (O-G), un programme d’enseignement semblable n’existe pas en français. L’équipe s’est donc engagée à acquérir des connaissances au sujet des stratégies d’enseignement les plus efficaces pour les élèves ayant

des troubles d’apprentissage, tout en créant des outils et interventions pédagogiques d’alphabétisation en français fondés sur les études disponibles.

En abordant la littératie d’une façon plus intensive, structurée, globale et explicite, pendant la maternelle et la première année, les interventions les plus appropriées peuvent maintenant être mises en œuvre sans tarder à un moment où elles peuvent avoir les plus grandes retombées pour les élèves à risque.

Non seulement cette pratique renseigne le personnel enseignant beaucoup plus tôt, elle permet également de générer la documentation nécessaire pour mieux façonner la réponse à l’intervention (RAI) à plusieurs niveaux de la pyramide. Cette approche systématique ainsi que la documentation générée durant le cheminement de l’élève peuvent aussi appuyer les demandes pour services et évaluations spécialisés et faciliter la détermination d’un trouble d’apprentissage ou autres défis scolaires plus efficacement.

Références

Bissonnette, S., M. Richard, C. Gauthier et C. Bouchard (2010). *Quelles sont les stratégies d’enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d’une mégaanalyse*. *Revue de recherche appliquée sur l’apprentissage*, 3 (1), 1-35.

Dickinson, D. K., A. McCabe et M. J. Essex (2006). *A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high-quality support for language and literacy*. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research (Volume 2, p. 11–28)*. New York : Guilford .

Erdos, C., F. Genesee, R. Savage et C. A. Haigh (2010). *Individual differences in second language reading outcomes*. *International Journal of Bilingualism* 15(1), 3–25.

Gauthier, C., S. Bissonnette, M. Richard et M. Castonguay (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Graham, S. (2009-2010). *Want to improve children’s writing? Don’t neglect their handwriting*. *American Educator*, Winter, 20-27. Repéré à <http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/winter2009/graham.pdf>

Graham, S. et K. Harris. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Lyon, G. R. (1995). *Research initiatives in learning disabilities: Contributions from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human Development*. *Journal of Child Neurology* , 10 (Suppl. 1), S120–S126.

Mather, N. (1992) *Whole language reading instruction for students with learning disabilities; caught in the crossfire*. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, 87-95

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington , DC : National Institute of Child Health and Human Development.

National Research Council (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington , DC : The National Academies Press.

Scheffel, D. L., J. C. Shaw et R. Shaw (2008). *The efficacy of a supplemental multisensory reading program for first-grade students*. *Journal of Reading Improvement*, 45(3), 139-152.

Snow, C. E., M. S. Burns et P. Griffin (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : The National Academies Press. Repéré à <http://www.nap.edu>

Wanzek, J., S. Vaughn, J. Wexler, E. A. Swanson, M. Edmonds et A. H. Kim (2006). *A synthesis of spelling and reading interventions and their effects on the spelling outcomes of students with LD*. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 528-543.

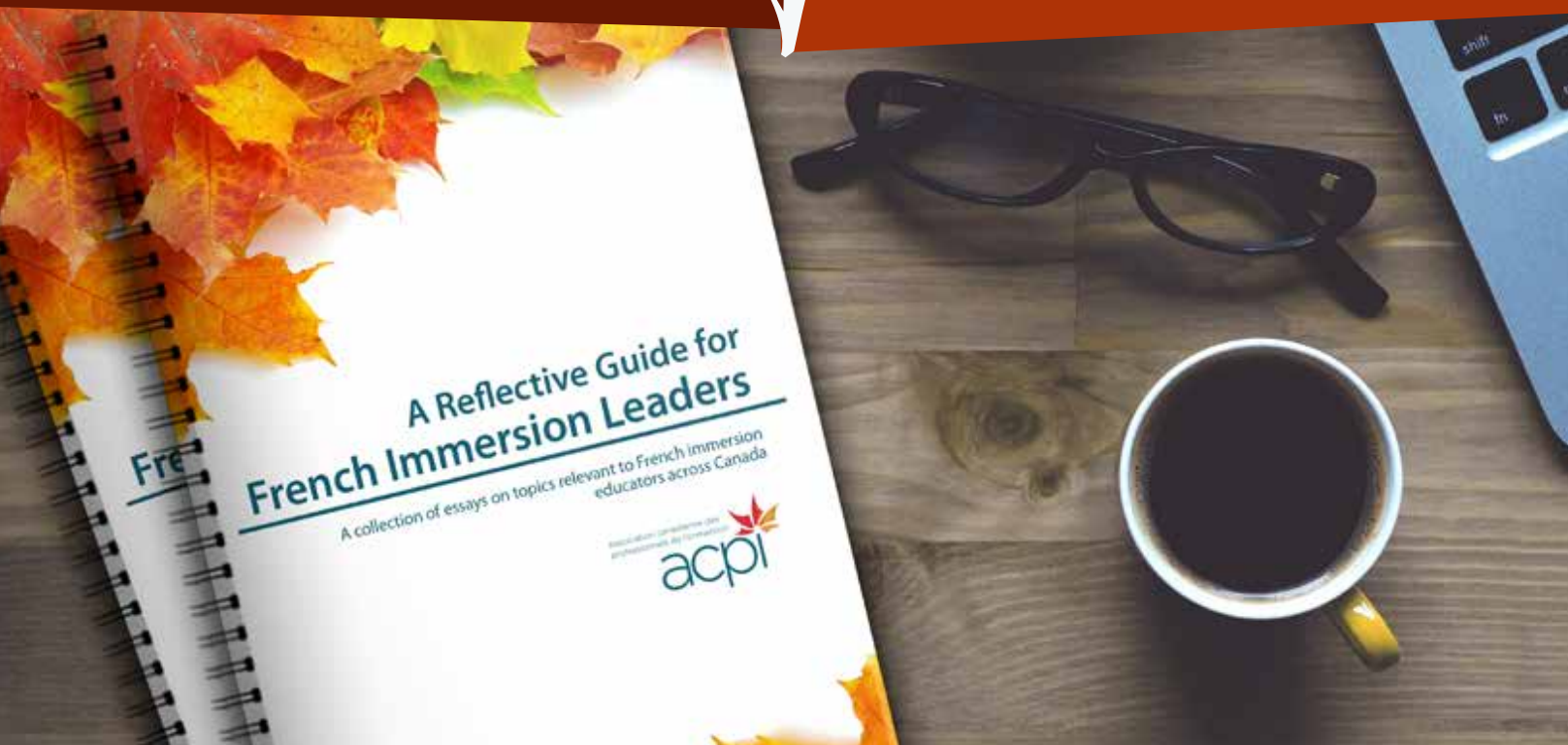
Wise, N. et X. Chen (2009). *Early identification and intervention for at-risk readers in French immersion*. *What works? Research into practice*, 18. Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/At_Risk_Readers_en.pdf

Prochaines étapes

L’équipe recueillera diverses formes de preuves de l’apprentissage des élèves, ainsi que les réactions des élèves et des enseignants, afin d’orienter les pratiques actuelles, la planification et la recherche dans le domaine. Nous espérons que cette nouvelle approche précoce, globale, systématique et inclusive nous permettra de constater une amélioration du rendement des élèves et de combler l’écart de rendement plus tôt, en particulier pour les élèves dont les résultats de dépistage étaient les plus préoccupants. Nous croyons que cette démarche a le potentiel non seulement d’aider les apprenants ayant le plus de difficulté dans un environnement inclusif, mais également de démontrer que les élèves susceptibles de vivre un trouble d’apprentissage en lecture ont leur place et peuvent être soutenus de manière appropriée dans les programmes d’immersion française. 🌟

NEW RESOURCE FOR LEADERS & ADMINISTRATORS

NOUVELLE RESSOURCE POUR LES LEADERS EN IMMERSION



Available on at / Disponible sur : www.acpi.ca/ressources

Do you want to:

- push your immersion program to the next level?
- engage discussion with school staff?
- create a rich educational experience for all students?
- reflect on issues pertinent to French immersion?

Order the **brand new** ACPI resource

Written by Gordon Campbell, a well-renowned-
French immersion leader from Manitoba.

A Facilitator's Guide is included to assist with
your reflections and action plans.

For more information contact:
bureau@acpi.ca or 613-230-9111



Vous cherchez à :

- mener votre programme d'immersion à un niveau supérieur?
- engager la conversation avec votre équipe-école?
- créer une expérience enrichissante pour tous les élèves?
- réfléchir sur les questions relatives à l'immersion française

Commandez le **nouvel** **ouvrage** de l'ACPI

Écrit par Gordon Campbell, un leader Manitobain
renommé en immersion.

Un guide pour les facilitateurs est inclus pour
aider avec vos réflexions et plans d'action.

Pour de plus amples renseignements contactez :
bureau@acpi.ca ou le 613-230-9111

INCLUSION

Inclusion, élections et démocratie

Rachel Collishaw
Conseillère principale en éducation
Élections Canada
Rachel.collishaw@elections.ca



« Ressources éducatives d'Élections Canada » évoque peut-être pour vous une simulation d'élections en classe, et vous n'auriez pas tort. Il s'agit de l'une des nombreuses ressources offertes par Élections Canada. Toutes sont d'excellents moyens pour les élèves de vivre une expérience concrète de vote et de se préparer à devenir des citoyens actifs et informés. Or saviez-vous qu'Élections Canada offre aussi des

ressources pour les cours d'histoire, de sciences humaines, de géographie et même de mathématiques? De fait, nos ressources vont bien au-delà du simple geste de voter et sous-tendent différents aspects du processus électoral tels que les délimitations géographiques des circonscriptions, les statistiques entourant les taux de participation électorale, etc. Les ressources ont été développées pour les élèves de niveau secondaire, plus précisément de la 9^e à la 12^e année. Elles peuvent toutefois être adaptées pour les plus jeunes, et même servir de cours d'enrichissement.

À quel point notre démocratie est-elle inclusive? Les élèves discuteront de cette question dans [Le droit de vote au fil du temps](#), notre ressource éducative. Pour la durée d'une classe, vos élèves examineront des études de cas liées à l'histoire du droit de vote depuis 1867. Ensuite, ils créeront une ligne du temps personnalisée basée sur les notions d'inclusion et d'exclusion. L'activité se conclut avec une réflexion sur le tournant historique. Cette composante facultative suscite une multitude de questionnements et plait autant aux élèves qu'aux enseignants et enseignantes.

Cette approche novatrice fondée sur le questionnement vous permet d'atteindre vos objectifs d'apprentissage dans les domaines de l'histoire, de la citoyenneté et du perfectionnement de la langue à l'oral et à l'écrit ainsi qu'en lecture. La question d'enquête posée au début de chaque ressource ouvre la porte à une multitude de discussions. Il y a autant de réflexions que de résultats différents tout aussi surprenants les uns que les autres.



Légende : Des élèves débattent du caractère inclusif de chaque événement avant de le placer sur la ligne du temps.
Source : Élections Canada



Légende : Peu importe leur niveau de compétences, les élèves peuvent participer à cette activité qui mise sur la collaboration, l’interaction, le dialogue et la réflexion. Source : Élections Canada

Par ailleurs, la ressource *Le droit de vote au fil du temps* ainsi que deux autres ressources sont offertes dans une version de langage simplifié. Elles sont conçues tout particulièrement pour les élèves en immersion ou ayant des difficultés d’apprentissage.

Ainsi, peu importe leur niveau de compétences, les élèves peuvent participer à cette activité qui mise sur la collaboration, l’interaction, le dialogue et la réflexion.

Cette série compte six autres ressources : Géographie des élections; Action citoyenne, d’hier à aujourd’hui; Élections en chiffres; Voter est-il important?; Cartographie des circonscriptions électorales; Démocratie et compétences numériques.

Toutes nos ressources sont **gratuites** pour les enseignants et enseignantes du Canada et accessibles en tout temps, qu’il y ait une élection fédérale ou non. Vous pouvez les **commander en version papier** ou les **télécharger directement de notre site Web** à electionsetdemocratie.ca.

Si vous les utilisez, écrivez-nous sur Twitter (@democratieCA) ou sur Facebook (Élections et démocratie) pour nous dire comment ça se passe dans votre classe et pour en discuter avec d’autres enseignants, enseignantes et élèves de partout au Canada! Si vous souhaitez vous familiariser avec nos ressources et le contenu, à saveur électorale, nous offrons différentes occasions de perfectionnement professionnel partout au Canada. <https://electionsanddemocracy.ca/workshops>

Biographie de l’auteure : Rachel Collishaw enseigne l’histoire et les sciences humaines depuis plus de 20 ans. Lauréate en 2013 du Prix d’histoire du Gouverneur général pour l’excellence en enseignement, qui récompensait son travail sur la pensée historique, elle est actuellement détachée auprès d’Élections Canada, où elle conçoit des ressources d’éducation civique pour faire découvrir les élections et la démocratie aux élèves. Elle est également présidente de l’Association des enseignantes et des enseignants de sciences humaines de l’Ontario – Ontario History and Social Sciences Teachers’ Association (AESHO-OHASSTA). 🌸

Comment écrire des lettres et des courriels inclusifs



Cet article est un condensé de deux publications du Portail linguistique du Canada : [Comment écrire des lettres et des courriels inclusifs](#)¹ et [écriture inclusive : correspondance \(Recommandation linguistique du Bureau de la traduction\)](#)². Ce site Web offre à la population canadienne un large éventail de ressources destinées à faciliter la communication en français et en anglais.

Le Bureau de la traduction de Services publics et Approvisionnement Canada a publié il y a quelque temps une recommandation linguistique sur l’écriture inclusive dans le site Web du Portail linguistique du Canada. En tant que rédacteurs de la recommandation, les langagiers du Portail y proposent d’utiliser des techniques simples pour écrire des courriels et des lettres d’une façon qui inclut les personnes de toutes les identités de genre.

L’identité de genre expliquée

Dans le [Lexique sur la diversité sexuelle et de genre](#)⁴ publié par le Bureau de la traduction, l’identité de genre se définit comme la « sensation intérieure et profonde d’être homme ou femme, d’être homme et femme, ni l’un ni l’autre, ou encore de se situer quelque part le long du spectre du genre ». Quand une personne ne s’identifie pas soit au genre masculin, soit au genre féminin, on dit qu’elle a une identité de genre non binaire.

La réponse à une question d’aujourd’hui

Notre recommandation sur l’écriture inclusive dans la correspondance répond à une question tout à fait actuelle. Mettons les choses en contexte. En 2017, le gouvernement du Canada a annoncé que les citoyens pourraient dorénavant indiquer un genre autre que « masculin » ou « féminin » dans leur demande de passeport. Certains gouvernements provinciaux offrent aussi l’option « X » pour d’autres pièces d’identité.

Par conséquent, des ministères et des organismes nous ont demandé de les conseiller sur la façon d’écrire de la correspondance qui s’adresse aux personnes de toutes les identités de genre. C’est à ce besoin précis que répond notre recommandation.

Ce qu’est l’écriture inclusive

En Europe, l’écriture inclusive se définit comme un ensemble de techniques de rédaction qui visent à inclure tant les femmes que les hommes.

Au Bureau de la traduction, nous nous sommes plutôt penchés sur les façons d’inclure toutes les identités de genre lorsqu’on écrit de la correspondance. Éliminer les mots « Monsieur » et « Madame » dans l’appel et la salutation et favoriser les formulations neutres dans le corps du texte sont différents moyens à employer pour que les personnes non binaires sentent bien que l’on s’adresse à elles.

Notre recommandation

Nous proposons d’écrire de façon inclusive quand on adresse une lettre ou un courriel :

- à une ou des personnes dont on ignore le genre
- à une ou des personnes non binaires
- à un groupe de personnes diversifié (pour que chaque membre se sente inclus).

Bien entendu, quand vous savez que le destinataire s’identifie au genre masculin ou féminin, vous pouvez continuer d’appliquer les règles courantes de la correspondance, d’écrire des titres de civilité comme « Monsieur » et « Madame » et d’utiliser le masculin ou le féminin, selon le cas. Par contre, en cas de doute, les principes établis dans notre recommandation vous aideront à écrire de la façon la plus inclusive possible.



Adresse du destinataire

Dans la vedette (nom et adresse figurant en première page de la lettre) et sur l’enveloppe, on écrit le prénom et le nom du destinataire sans ajouter de titre de civilité (Monsieur, Madame, etc.) ni de titre de fonction.

Dans la vedette :

On écrira :	On évitera :
Claude Trépanier Société arboricole 1, chemin des Érables Gatineau (Québec) J8V 1C1	Madame Claude Trépanier Présidente Société arboricole 1, chemin des Érables Gatineau (Québec) J8V 1C1

Sur l’enveloppe :

On écrira :	On évitera :
CLAUDE TRÉPANIÉ 1 CHEMIN DES ÉRABLES GATINEAU QC J8V 1C1	MADAME CLAUDE TRÉPANIÉ 1 CHEMIN DES ÉRABLES GATINEAU QC J8V 1C1



Remarque : Sur l’enveloppe, on écrira l’adresse selon la directive établie par Postes Canada.

Formule d’appel

Les formules d’appel traditionnelles sont « Monsieur », « Madame » et « Madame, Monsieur ». Pour inclure tous les genres, dans les lettres comme dans les courriels, il est conseillé d’employer « Bonjour » suivi d’une virgule plutôt que les formules traditionnelles.



On écrira :	On évitera :
Bonjour, Nous sommes heureux de vous annoncer que...	Madame, Monsieur, Nous sommes heureux de vous annoncer que...

Dans une lettre ou un message qui ne comprend pas de vedette ou que l’on souhaite personnaliser, on utilisera le prénom et le nom du destinataire comme formule d’appel.

On écrira :	On évitera :
Alphonse Bernard, Pour donner suite à votre appel...	Monsieur, Pour donner suite à votre appel...
Marie Lafontaine, J’ai le grand plaisir de vous inviter...	Madame, J’ai le grand plaisir de vous inviter...

Corps de la lettre ou du courriel

Pour écrire de façon inclusive, il faut éviter le plus possible les mots qui marquent le genre ou qui donnent l’impression que l’on favorise un genre. Dans ce but, on suivra les principes ci-dessous, qui caractérisent l’écriture inclusive (aussi appelée rédaction épïcène ou rédaction neutre) :

1. Utiliser des noms collectifs

Utiliser des noms qui désignent un ensemble de personnes sans préciser s’il s’agit d’hommes, de femmes ou de personnes non binaires. Par exemple :

- clientèle (plutôt que : clients et clientes)

2. Utiliser des noms, des adjectifs et des pronoms neutres

Utiliser des noms, des adjectifs et des pronoms qui ne changent pas selon le genre. Par exemple :

- spécialiste (plutôt que : expert ou experte)
- apte (plutôt que : qualifié ou qualifiée)
- quiconque (plutôt que : les hommes et les femmes qui...)

3. Éviter les tournures désignant des personnes

Utiliser des noms qui désignent une action, un processus, un résultat, etc., plutôt que des personnes. Par exemple :

- les résultats du sondage révèlent que l’outil est facile à utiliser (plutôt que : les répondants et les répondantes ont indiqué que l’outil est facile à utiliser)

4. Éviter les noms genrés

Quand le contexte est assez clair, éviter les mots qui portent la marque du genre. Par exemple :

- **la plupart** (plutôt que : la plupart des participants et participantes)

5. Passer de la voix passive à la voix active

Remplacer la voix passive par la voix active pour ne pas avoir à employer le masculin ou le féminin. Par exemple :

Nous vous prions de passer par le côté (plutôt que : vous êtes priés et priées de passer par le côté)

Formule de salutation

Les formules de salutation possibles sont nombreuses, mais elles contiennent souvent des mots qui indiquent le genre. Il est recommandé de retirer le titre de civilité (Monsieur, Madame, etc.) des formules de salutation.



On écrira :	On évitera :
Veillez agréer mes meilleures salutations.	Veillez agréer, Monsieur, mes meilleures salutations.
Je vous prie de recevoir l’expression de mes sentiments dévoués.	Je vous prie de recevoir, Madame, l’expression de mes sentiments dévoués.

Si l’on a utilisé le prénom et le nom du destinataire comme formule d’appel, on pourra les reproduire ou non dans la formule de salutation.

On écrira :	On évitera :
Recevez, Alphonse Bernard, l’expression de mes sentiments très cordiaux.	Recevez, Monsieur, l’expression de mes sentiments très cordiaux.
Je vous prie d’agréer, Marie Lafontaine, l’assurance de ma haute considération.	Je vous prie d’agréer, Madame, l’assurance de ma haute considération.

N’hésitez pas à mettre ces conseils en application. Ils vous seront utiles dans vos communications et vous aideront à montrer votre respect et votre reconnaissance aux personnes de toutes les identités de genre. 🌟

Liste des liens fournis dans l'article :

¹ Comment écrire des lettres et des courriels inclusifs : <https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/fr/blogue-blog/inclusifs-gender-inclusive-fra>
² écriture inclusive : correspondance (Recommandation linguistique du Bureau de la traduction) : www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/elefsfp/index-fra.html?lang=fra&lettr=indx_catlog_e&page=9CijS-UkLxu8.html
³ Portail linguistique du Canada : www.canada.ca/nos-langues
⁴ Lexique sur la diversité sexuelle et de genre : <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/publications/diversite-diversity-fra.html>

Réaliser les tâches STIM à l’école élémentaire en contexte d’immersion française

Jafar Hussain
jafar.hussain@tdsb.on.ca



Je tiens à remercier Tracey O’Toole, directrice de l’école publique Allenby à Toronto, et Lynn Vangou, enseignante à Allenby, de leur soutien dans la réalisation de cet article.

Résumé : Les tâches STIM se définissent par l’inclusion de plusieurs domaines tels que les sciences, la technologie, l’ingénierie et les mathématiques. Selon le *Rapport Global Shapers* (2017, p. 2-3), préparé par Canada 2067, la nature des futurs emplois change selon l’accélération du progrès et devient de plus en plus précise et complexe. Ce processus devient encore plus difficile lorsqu’on ajoute une langue seconde (L2). Afin de faciliter ces tâches, trois composantes sont suggérées dans cet article, suivies d’un exemple pratique tiré de notre expérience en salle de classe.

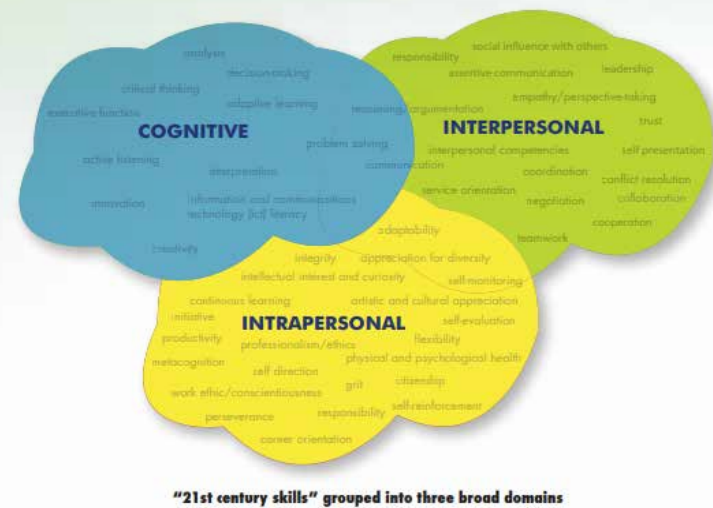
Introduction

Les tâches STIM impliquent la connaissance de plusieurs domaines scolaires tels que les sciences, la technologie, l’ingénierie et les mathématiques. Moins fréquemment, on y retrouve aussi les arts. Lorsque les arts sont inclus, l’acronyme change pour STIAM (*STEAM* en anglais). Selon le *Rapport Global Shapers* (2017, p. 2-3), préparé par l’organisme Canada 2067, la nature des futurs emplois change selon l’accélération du progrès et devient de plus en plus précise et complexe. Le même document souligne l’importance de préparer les élèves pour ce futur si incertain et mouvant. « Il est d’une importance cruciale de préparer adéquatement les nouvelles générations qui intégreront sous peu un marché du travail caractérisé par la précarité et l’incertitude » (p. 3). Les domaines impliqués dans cette préparation sont les sciences, la technologie, l’ingénierie et les mathématiques. Cette responsabilité qui retombe sur les épaules des enseignants, surtout à l’élémentaire, pourrait sembler insurmontable, surtout au palier junior de l’école élémentaire. Comment peut-on réaliser ces tâches en milieu scolaire à l’élémentaire, au palier junior, et dans le cadre de l’immersion française? Étant donné la nouveauté de ce concept, la littérature qui s’y rapporte est peu abondante. Pour ce travail, nous nous basons sur la recherche limitée faite dans ce domaine ainsi que sur notre expérience en tant qu’enseignant en immersion au palier junior, à l’école élémentaire. Au cours du présent travail, nous visons à dresser un plan clair et structuré qui définit les compétences globales à enseigner aux élèves, à formuler notre recommandation de mettre en place trois composantes afin de faciliter l’incorporation des tâches STIM et à fournir des exemples pratiques d’implémentation des tâches STIM en salle de classe.

Compétences globales à enseigner

Dans cette section du travail, nous clarifions deux termes qui sont normalement employés de façon interchangeable. Dans ce cadre, la notion de compétences désigne un large concept constitué d’habiletés à développer. Par exemple, le document du ministère de l’Éducation de l’Ontario (MEO, 2016, p. 10-12) *Définir les compétences du 21^e siècle* répartit les compétences en trois domaines principaux : le domaine cognitif, le domaine interpersonnel et le domaine intrapersonnel. Le Conseil national de recherches du Canada (CNRC, 2012, p. 2), dans la synthèse du rapport *Éducation for life and work developing transferable knowledge and skills in the 21st century*, présente ce graphique qui résume la notion de compétences, entourée d’habiletés à développer dans chaque domaine.





Ces trois domaines permettraient aux habiletés de passer d'un domaine à l'autre. Cette fluidité rendrait possible l'enseignement des habiletés applicables à plusieurs matières. Par exemple, l'habileté de communiquer la pensée clairement est applicable dans toutes les matières. De plus, selon le rapport *Définir les compétences du 21^e siècle* (2016, p. 12-14), certaines habiletés ciblées dans la liste couvrent les trois domaines concernés, dont la pensée critique, la communication, la collaboration ainsi que la créativité et l'innovation. Le développement de ces habiletés, reconnues internationalement comme les compétences clés à développer chez les élèves, demeure la responsabilité de l'enseignant, surtout à l'école élémentaire. Cette tâche peut paraître intimidante pour

les enseignants, surtout en ce qui concerne les élèves de la 4^e à la 6^e année. Dans la section suivante, nous avançons trois structures à mettre sur pied en salle de classe afin de faciliter le développement de ces quatre grandes habiletés.

Trois composantes à mettre en place

Le tâches STIM visent l'intégration des matières telles que les mathématiques, l'informatique, l'ingénierie, les sciences, les arts et bien d'autres, de façon pluridisciplinaire, ancrées dans un problème réel et pratique dans le monde (Bryan, Moore, Johnson et Roehrig, 2015, p. 5-6). Selon ces auteurs, l'apprentissage se fait lorsque les élèves vivent une intégration des tâches STIM en contexte authentique et réel. En salle de classe, nous établissons trois composantes importantes afin d'implémenter des tâches STIM.

Premièrement, en matière d'organisation de l'horaire, une journée consacrée aux tâches STIM fournirait l'occasion aux élèves de mener des enquêtes, d'explorer un concept en détail sans contraintes de temps, de mettre des expériences scientifiques sur pied, etc. La liberté offerte par une journée consacrée aux tâches STIM permettrait aussi aux élèves de faire des transitions sans ruptures d'une notion à l'autre, ce qui favoriserait le développement d'une pensée critique et approfondie sur une période de temps élargie.

Deuxièmement, les élèves devraient avoir accès aux matériaux pour construire. Cette composante pourrait être aussi simple qu'un coin ou un bac rempli de matériaux, qu'il soit de recyclage, ou acheté. À l'école, un espace où les élèves bâtiraient leurs créations, comme un laboratoire de STIM ou de construction, faciliterait les tâches STIM.

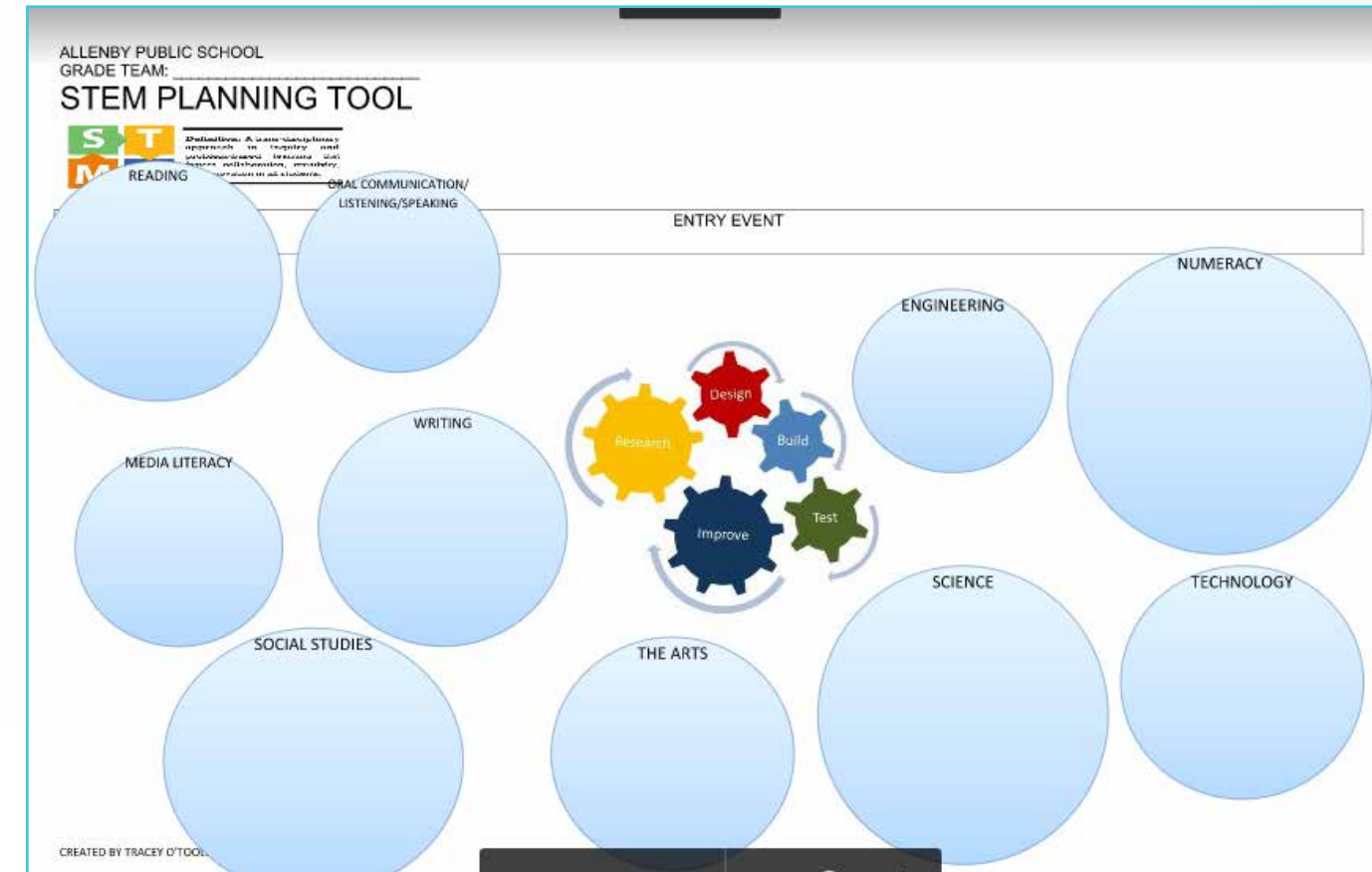
Troisièmement, les matières indiquées au début de cet article devraient être incluses dans des tâches STIM bien conçues. Cette composante nécessiterait une pensée élargie et une vision globale des attentes du curriculum afin de mettre celles qui s'assemblent dans le cadre d'une tâche.

Cette composante sera clairement présentée, de façon pratique, dans la section suivante.



Un exemple pratique

Nous nous penchons sur un exemple tiré de notre propre pratique et de notre salle de classe de 5^e et 6^e année. En ce qui concerne la planification, nous avons choisi un thème clé, *les réfugiés*. Tous les autres travaux s'alignaient sur ce thème. De plus, les attentes du curriculum étaient rassemblées et rattachées au thème central. Notre fiche de planification est présentée dans la section de photos annotées et elle indique la connexion générale au sujet des réfugiés.



Le gabarit utilisé pour la planification a été créé par la directrice de l'école, Tracey O'Toole, et partagé avec sa permission.

Après l'étude des réfugiés (un sujet en lien avec les études sociales), nos élèves se sont penchés sur le sujet de la thérapie artistique qui permet aux réfugiés bouleversés et marqués par des événements épouvantables de ressortir et de représenter leurs sentiments et émotions, sous forme d'art visuel. Ces pièces d'art sont souvent abstraites, ce qui a mené les élèves à une enquête sur l'art abstrait et ses propriétés.

Quant aux autres matières, en mathématiques, nous avons étudié les figures planes et les solides géométriques. Dans la description du projet présenté ci-dessous, nous avons écarté les attentes du curriculum de mathématiques selon le niveau scolaire. Les élèves de 5^e année avaient une tâche précise se rapportant à leur curriculum et les élèves de 6^e année avaient les mêmes précisions.

Pour ce qui est de la construction, les élèves coupaient, mesuraient et collaient les pièces de bois ensemble afin de fabriquer les solides géométriques. Pour les sciences, nos objectifs se rapportaient à la stabilité des sculptures et aux forces qui l’affectaient. De plus, les élèves de 6^e année devaient intégrer un circuit électrique dans la sculpture, ce qui se rapportait au curriculum de la 6^e année. Enfin, dans le but de raccorder le tout, nos élèves se sont penchés sur la réalisation du projet en décidant quelle technologie ils allaient utiliser et de quelle façon ils présenteraient leurs chefs-d’œuvre. Voici les précisions au sujet de ce projet STIM :

Projet : Concevoir une sculpture abstraite qui comprend des prismes et des pyramides représentant un aspect de la réalité des réfugiés. 6^e : Calculer l’aire totale et le volume total de cette sculpture. 5^e : Calculer l’aire d’une face de tous les prismes et le périmètre de toute la sculpture.

But d’apprentissage : On apprend à fabriquer des prismes et des pyramides en 3D en bois afin de créer une sculpture abstraite qui représente un aspect de la réalité des réfugiés.

Au moment de présenter le projet, nous précisons clairement le but d’apprentissage. Ce dernier amène les élèves à cerner un but précis dans leur apprentissage. Le projet est résumé en quelques phrases, ce qui fournit une tâche concise à accomplir. De plus, les élèves utiliseraient ce but d’apprentissage comme point de repère afin de guider leur projet.

La section suivante porte sur la partie écrite de la tâche. Il s’agit d’un rapport concis et réparti selon les matières scolaires impliquées dans la tâche STIM. Dans cette tâche, les élèves écriraient selon un style d’écriture particulier, voire un rapport. La structure de ce dernier devrait être enseignée avant la présentation d’un tel projet. Nous précisons le cadre du rapport avec des instructions précises numérotées. Les élèves utiliseraient ces dernières comme liste de contrôle afin de vérifier l’inclusion de tous les éléments nécessaires pour achever la tâche. Voici la partie écrite :

Partie écrite : Écrire un rapport de 5 pages au minimum (Times New Roman, 12, interligne simple) avec une page titre, qui comprend les éléments suivants :

- 1) Description de votre sculpture (la représentation, les matériaux, le style d’art, les couleurs, les éléments d’art);
- 2) Les réussites et les défis (quelques photos prises pendant la création, étiquetées);
- 3) La section mathématiques – montrer tous les calculs, les mesures, etc. Présenter cette information d’une façon organisée, étiquetée, avec des diagrammes, des tableaux et des images. Vérifier les attentes présentées dans la description de votre niveau scolaire;
- 4) La partie science – décrire en termes scientifiques pourquoi la sculpture est forte et stable. 6^e : Comment avez-vous intégré l’électricité dans la sculpture?;
- 5) Réflexion sur le projet (autoévaluation du projet en général, ce que vous avez appris, les étapes, les changements à apporter).

Pour ce qui est de la technologie utilisée durant la tâche, nous proposons, en termes généraux, des aspects techniques de la tâche. Nous précisons que Google Docs est utilisé comme plateforme pour la partie écrite. Les élèves choisissent les logiciels et les applications qu’ils utiliseraient durant la tâche. Voici cet aspect du projet :

Technologie :

- À faire dans Google Docs
- Intégrer le lien à une vidéo (max. 1 min – à vous de décider)
- Utiliser un éditeur de vidéo

L’évaluation des tâches STIM

La description du projet STIM a été présentée dans l’ensemble aux élèves. Comme nous enseignons à un niveau double, il a fallu planifier pour les deux groupes. Enfin, nos deux groupes d’élèves ont réalisé la même tâche, celle de concevoir une sculpture abstraite qui reflète la réalité des réfugiés. Par contre, les attentes envers les deux groupes différaient selon leur niveau scolaire.

De plus, le but d’apprentissage ainsi que les critères de succès (aussi nommés les critères d’évaluation ou de réussite) ont été établis avec les élèves. Chaque énoncé débute avec l’article de possession dans le but de faciliter l’aspect de prise de possession de la tâche.

De plus, notre expérience nous indique que lorsque les critères de succès sont élaborés en collaboration avec les élèves, ces derniers s’y conforment mieux. Selon le document provenant du MEO (2010, p. 20), *Faire croire le succès*, « Les élèves tireront profit du fait que leurs enseignantes et enseignants collaborent avec eux pour déterminer les critères d’évaluation qui seront utilisés tant dans le cadre de l’évaluation au service de l’apprentissage que dans le cadre de l’évaluation de l’apprentissage ». Cette étape serait la première du processus d’évaluation.

Critères de succès :

- 1) Ma sculpture est stable et forte (6e – ma sculpture contient aussi, au moins, une lumière qui peut être allumée et éteinte);
- 2) Ma sculpture représente un aspect des réfugiés – ex. : les sentiments, les camps de réfugiés, la destruction, etc.;
- 3) Ma sculpture contient des prismes et des pyramides divers;
- 4) Ma sculpture n’est pas visible à l’intérieur, mais détaillée à l’extérieur;
- 5) Mon produit final reflète tout ce que j’ai appris au sujet des réfugiés.

La section suivante porte sur la précision de tâches dans chaque matière scolaire. Le tableau ci-dessous précise les attentes ciblées dans chaque domaine. Au moment de noter les tâches STIM, ces attentes auraient été précisées dans chaque domaine à l’enseignant et à l’élève. Autrement dit, ce tableau serait une manière plus détaillée de présenter les critères d’évaluation. Voici un exemple du tableau de notation utilisé dans un projet STIM concernant une machine volante. Ce tableau s’applique généralement aux autres tâches STIM.



STEM Project / Projet STIM

Science - technologie - ingénierie - mathématiques

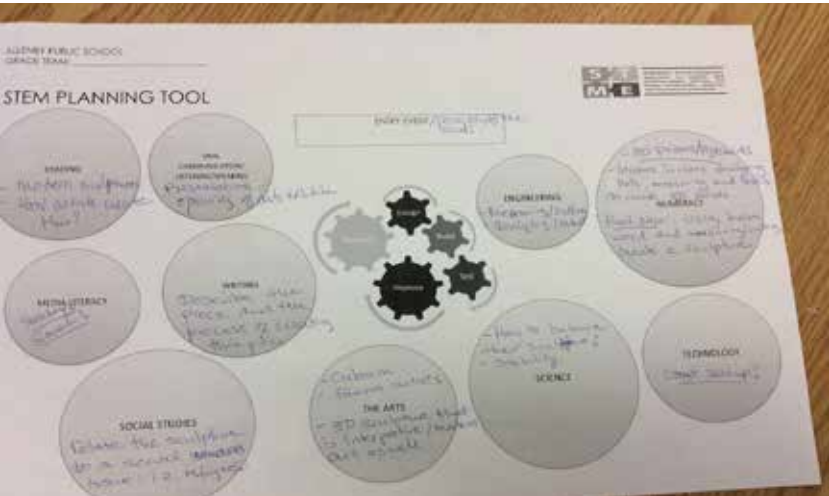
Subject / Matière scolaire	Task / Tâche – Concevoir une machine volante	Attentes du curriculum (nous suivons le curriculum en anglais selon les règlements du programme d’immersion). Nous ciblons les attentes du curriculum selon le niveau scolaire donné.
Science	- Propriétés de l’air et vol – 4 forces de vol - Expériences selon la méthode scientifique	Investigate ways in which flying devices make use of properties of air; explain ways in which properties of air can be applied to the principles of flight and flying devices
Technology / Technologie	- Documentation avec les médias différents – photos/vidéos/diapos - Google Slides/Docs	
Engineering / Ingénierie	- Matériaux bien choisis - Design aérodynamique - Usage de l’expérience passé	
Mathématiques	- Les mesures en unités différentes (m, cm) - L’information présentée dans un diagramme - L’analyse des diagrammes	5^e : Measure: developing and applying area and perimeter relationships for a rectangle; relating capacity and volume; developing and applying the volume relationship for a right rectangular prism 6^e : Measure: measuring quantities using metric units; converting from larger to smaller metric units, including square metres to square centimetres; developing and applying area relationships for a parallelogram and a triangle; developing and applying the volume relationships for a triangular prism; determining and applying surface area relationships for rectangular and triangular prisms; relating square metres and square centimetres
Literacy / Littératie	- Usage de vocabulaire scientifique portant sur le vol et l’air - Plan détaillé (<i>blueprint</i>) - Recherche présentée d’une façon concise (résumé) - Correction des fautes de français - Écriture donne de l’information scientifique	Generate, gather, and organize ideas and information to write for an intended purpose and audience; draft and revise their writing, using a variety of informational, literary, and graphic forms and stylistic elements appropriate for the purpose and audience
Arts	- Dessin détaillé et étiqueté - Couleurs et présentation soignées - Concepts présentés de façon visuelle	Creating and Presenting: apply the creative process to produce art works in a variety of traditional two- and three-dimensional forms, as well as multimedia art works, that communicate feelings, ideas, and understandings, using elements, principles, and techniques of visual arts as well as current media technologies
History / Histoire	- Ligne de temps/frise chronologique pour le vol (grands points) - Avancées en vol au fil de temps (jusqu’à 2017)	Assess the societal and environmental impacts of flying devices that make use of properties of air

Le projet en galerie de photos annotées

Ces images représentent une progression du début jusqu’à la fin de la tâche. Bien entendu, elles ne représentent pas toutes les étapes du projet, mais servent à en illustrer les grandes sections.

Partie 1 – Planification

Gabarit utilisé pour planifier les tâches STIM



Lorsque nous ciblons un thème précis, nous ressortons les grandes attentes du curriculum qui s’y rattachent. Il importe de préciser que les attentes peuvent être résumées en grande idée, ce qui permettrait de préciser les attentes de manière claire et concise aux élèves. De plus, une tâche STIM riche en contenu toucherait chacun des domaines présentés sur le gabarit. Il faut aussi souligner l’importance de la présentation de la grande idée de pluridisciplinarité, autrement dit, un projet qui toucherait tous les domaines impliqués. Nous préciserons ce concept dans la section suivante.

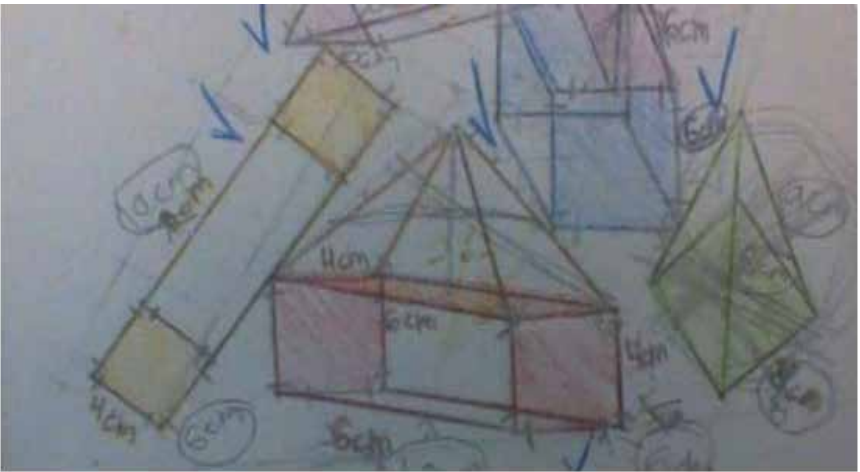
Partie 2 – Conceptualisation

Plan détaillé de la sculpture

Pour cette partie, il faut brièvement revenir sur le projet et le but d’apprentissage :

Projet : Concevoir une sculpture abstraite qui comprend des prismes et pyramides représentant un aspect de la réalité des réfugiés.

But d’apprentissage : On apprend à fabriquer des prismes et des pyramides en 3D en bois afin de créer une sculpture abstraite qui représente un aspect de la réalité des réfugiés.



Les élèves planifient et esquissent leurs sculptures abstraites selon la consigne donnée avec des mesures. Cette partie du travail implique fortement les mathématiques, surtout les fils de mesure (l’aire totale) et géométrie et le sens de l’espace. De plus, ce serait un renforcement des dessins isométriques en géométrie.

Pour ce qui est de la construction, il importe que les élèves se servent de ce plan. Ce dernier les aide lorsqu’ils coupent les pièces de bois. De plus, le plan serait utilisé pour structurer leur travail et leur servirait de feuille de route tout au long de la construction.

Partie 3 – Phase de construction

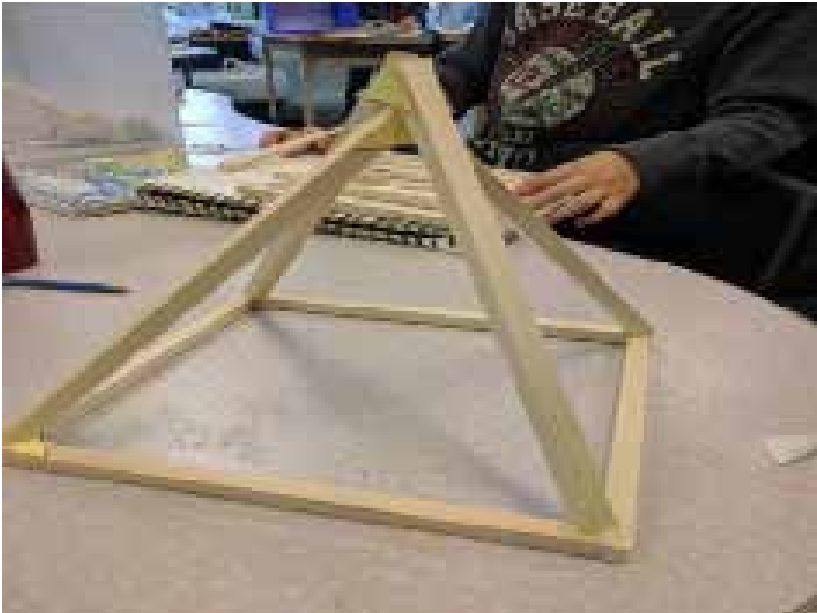


Les élèves discutent de leur projet et vérifient leurs mesures avant de couper le bois.

Durant cette phase de la tâche, il importe que les élèves suivent les règles concernant la sécurité et l’usage approprié des outils accessibles au laboratoire de construction. Ces règles devraient être bien révisées et apprises avant de visiter le laboratoire.

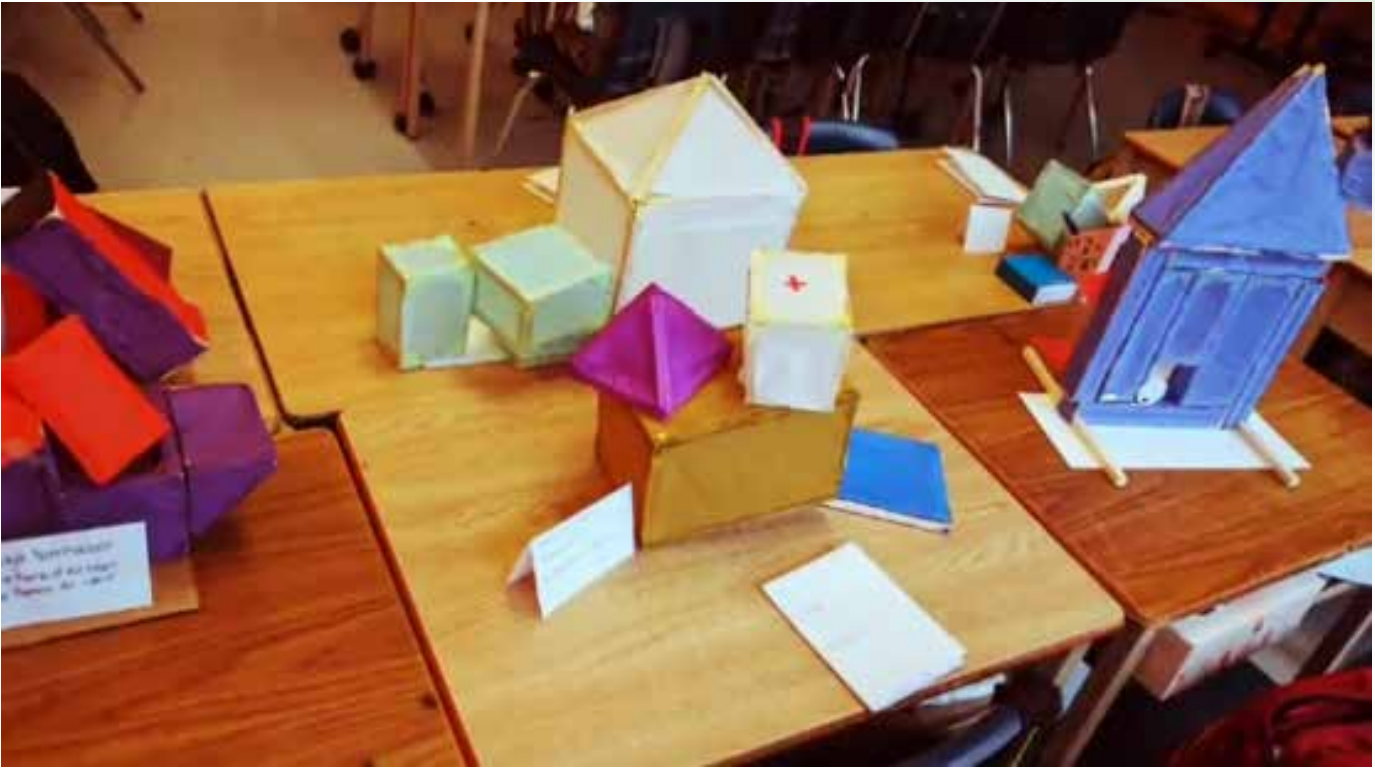
Partie 4 – Création d’une pièce à la fois

Pour ce qui est de la construction, les élèves mesurent, scient et collent les pièces de bois ensemble dans le but de fabriquer leurs solides géométriques. Ils font la construction d’une pièce de la sculpture à la fois, en suivant le plan détaillé préétabli.



Création d'une pyramide à base carrée

Partie 5 – Assemblage



Les sculptures vues sous un angle différent

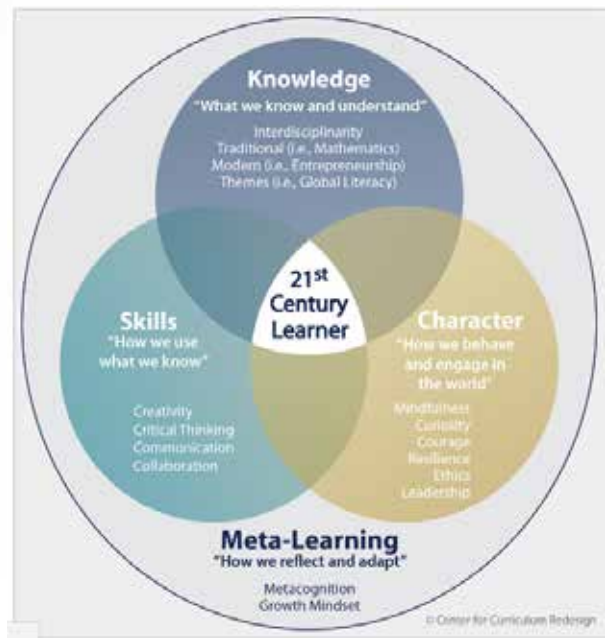


Regroupement de toutes les pièces afin de réaliser la sculpture abstraite selon la conception des élèves

Après la construction, les élèves collent du papier de soie directement sur le cadre de chaque pièce de la sculpture. Pour les élèves de 6^e année, une source de lumière devrait être placée à l'intérieur de la sculpture avant que soit posé le papier de soie. De plus, le papier de soie permet le passage d'un peu de lumière naturelle, ce qui pourrait être une autre source de lumière pour la sculpture.

La dernière étape du projet serait d'assembler les pièces de la sculpture selon le plan détaillé. Étant donné que la sculpture est abstraite, la préparation d'une plaque d'accompagnement serait nécessaire. L'information importante à mettre sur la plaque comprend le nom, la date et une brève explication de la grande idée de la sculpture.

Pluridisciplinarité dans les tâches STIM



La grande idée au cœur des tâches STIM serait la pluridisciplinarité. L'enseignement qui entoure un concept ou un thème central serait transdisciplinaire et ne se limiterait pas à une période de temps. De plus, la pluridisciplinarité permet le passage de compétences d'un domaine à l'autre, par exemple entre les domaines cognitif, interpersonnel et intrapersonnel (CNRC, 2012). Le graphique ci-contre résume ces idées. Selon le Center for Curriculum Redesign (CCR), l'apprenant du 21^e siècle se retrouve dans trois grands champs où la pluridisciplinarité joue un rôle clé et qui incluent le domaine de la personnalité et de l'état d'esprit de développement (Bialik, Bogan, Fadel et Horvathova, 2015).

La tâche STIM présentée au cours de ce travail s'accorde aux compétences de chacun des trois domaines, notamment la résolution de problèmes, la responsabilité et l'autonomie. Ce genre de tâches nécessite la résolution des problèmes qui se produisent au cours du travail (coupe inadéquate des pièces de bois ou instabilité de la sculpture). L'élève devrait travailler d'une façon autonome qui implique une éthique de travail afin d'accomplir la tâche. De plus, il devrait être responsable de son travail et des matériaux utilisés (ramasser ses morceaux de bois, nettoyer son espace de travail, etc.).

Conclusion

L'implémentation des tâches STIM en salle de classe nécessite une structure claire et organisée. Il importe qu'une journée soit consacrée à ces dernières afin d'assurer le déroulement ininterrompu du travail. De plus, les élèves devraient avoir accès aux matériaux nécessaires pour finir le travail ancré dans toutes les matières scolaires impliquées dans le projet. Ces tâches STIM incarnent les compétences transdisciplinaires. Ces dernières représentent une vision globale et intégrée de connaissances et d'apprentissage, tout en visant la croissance holistique de l'élève (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2013, p. 5). 🌸

Références

Bialik, M., Bogan, M., Fadel, C. et Horvathova, M. (2015). *Character education for the 21st century: What should students learn?* Boston, MA : Center for Curriculum Redesign. Récupéré de www.curriculumredesign.org

Bryan, L. A., Moore, T. J., Johnson, C. C. et Roehrig, G. H. (2015). *Integrated STEM education*. Dans C. C. Johnson, E. E. Peters-Burton et T. J. Moore (dir.), *STEM road map: A framework for integrated STEM education* (p. 23-37). New York, NY : Routledge. [Google Scholar](https://scholar.google.com/)

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA : NSTA Press. [Google Scholar](https://scholar.google.com/)

Conseil national de recherches du Canada (CNRC). (2012). *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC : The National Academies Press.

Early Childhood STEM Working Group (2017). *Early STEM matters: Providing high-quality STEM experiences for all young learners*. Chicago, IL : Erikson Institute. Récupéré de <http://ecstem.uchicago.edu>

Global Shapers Community (2017). *Annual Report 2016–2017*. World Economic Forum. Récupéré de http://www3.weforum.org/docs/WEF_GSC_Annual_Report_2017.pdf

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2013). *Defining cross-curricular competencies: Transforming curriculum and assessment (ébauche)*. Récupéré de www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/def_xcurr_comps.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). *Le curriculum de l'Ontario – Curriculum de l'élémentaire*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2010). *Faire croître le succès : évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*. Toronto, Canada : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré de www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growSuccessfr.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2016, automne). *Compétences du 21^e siècle – Document de réflexion. Phase 1 : Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario*. Récupéré de https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINAL-FR_AODA_EDUGAINS_Feb-19_16.pdf

National Research Council. (2012, juillet). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century (synthèse du rapport)*. Washington, DC : National Academies Press. Récupéré de http://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_070895.pdf

Réflexions pédagogiques sur le bord du Saguenay

Sarah Chamberland
Professeure chargée d'enseignement en didactique du français langue seconde
Université Sainte-Anne
sarah.chamberland@usaintanne.ca



Du 8 au 17 juillet dernier, j'ai eu le privilège de prendre part à l'Institut d'été de l'ACPI à Jonquière. Quelle belle façon de commencer l'été que de me joindre à des collègues de partout au pays pour réfléchir collectivement aux meilleures pratiques pédagogiques, tout en profitant du magnifique environnement qu'offre le Saguenay! Trois composantes de ce voyage ont été particulièrement marquantes pour moi : les riches échanges pédagogiques, l'apport culturel pertinent et la nature époustouflante.

Le simple fait de réunir pour une dizaine de jours des professionnels engagés à offrir le meilleur enseignement possible est en soi un gage de réussite; j'ai eu l'honneur de rencontrer des personnes exceptionnelles, qui avaient en commun la capacité de remettre en question leurs pratiques dans l'intérêt de leurs élèves et l'envie de réfléchir à des façons efficaces de mettre en place dans leur classe les principes exposés lors de l'Institut. Quel bel environnement!

À ce groupe s'ajoutaient des professeures et professeurs qui avaient à cœur de partager leurs savoirs et les fruits de leurs recherches. Je retiens tout particulièrement, pour ma pratique, les travaux de M. Roy Lyster sur les différentes formes de rétroaction possibles et l'indispensable équilibre à trouver entre ces formes, ainsi que ceux de Mme Suzanne Fradette sur la grammaire de l'oral et son importance dans la formation linguistique.

Une place de choix a été accordée aux communautés autochtones, à leur histoire et à leur culture. Nous avons notamment eu la chance de participer à l'exercice des couvertures, une représentation visuelle percutante de l'histoire des peuples autochtones au Canada et de



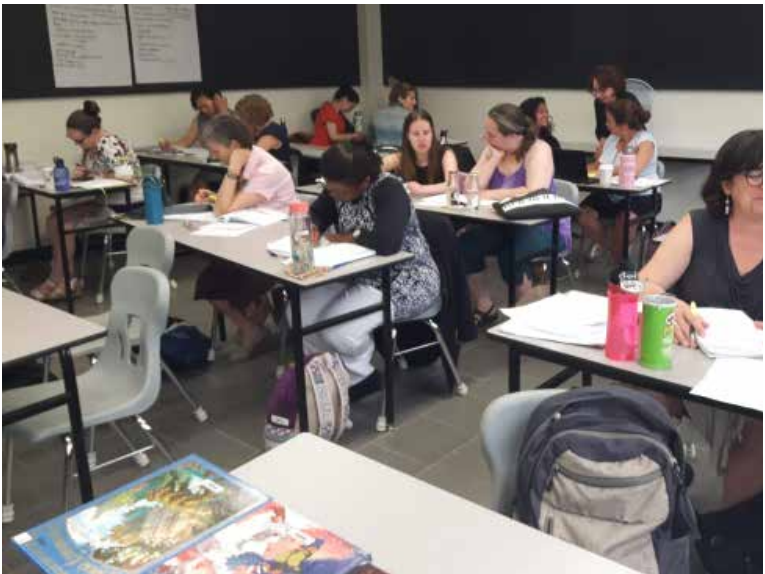
l'évolution de leur territoire au fil des siècles. Cet outil d'éducation et de sensibilisation est d'une force et d'une pertinence exceptionnelle pour les enseignantes et les enseignants; je me sens choyée d'avoir pu y prendre part et de pouvoir partager cette expérience avec mes étudiantes et étudiants, qui pourront à leur tour sensibiliser leurs élèves.

La culture et l'histoire régionales étaient également à l'honneur : la visite du musée La Pulperie de Chicoutimi (où l'on peut notamment découvrir les conditions dans lesquelles les travailleurs du bois vivaient), un circuit guidé en autobus suivi d'une croisière sur le fjord, ainsi que l'éblouissant spectacle *La Fabuleuse histoire d'un royaume* qui raconte — tout en musique, en danse et en couleurs — les événements marquants de l'histoire du Saguenay, nous auront permis d'apprendre à connaître la région. Mes hôtes étaient aussi d'excellents facilitateurs, et surtout, d'un accueil incomparable : leur bonne humeur, leur gentillesse, leur humour et leurs magnifiques repas me manquent.



Finalement, je ne peux passer sous silence les magnifiques paysages dont j'étais entourée pendant mon séjour à Jonquière : la vue à couper le souffle qu'offrent les belvédères, le fjord et l'orage au-dessus du lac Saint-Jean resteront gravés dans ma mémoire.

Je recommande chaleureusement cette expérience à tous ceux et celles qui souhaitent s'accorder un moment pour réfléchir à leur pratique, rencontrer d'autres enseignantes et enseignants et partager des réflexions avec eux, découvrir une nouvelle région et faire le plein d'idées ingénieuses pour bien démarrer l'année suivante! 🌟



DANS UN DÉCOR SPECTACULAIRE, VIVEZ UN CONGRÈS



Association canadienne des
professionnels de l'immersion



www.acpi.ca

En collaboration avec :

