

LE JOURNAL DE L'IMMERSION

L'INCLUSION PARTIE 2

Les approches
interlinguistiques et
l'enseignement pour favoriser
les transferts langagiers en
immersion française

Susan Ballinger

Claude Quevillon Lacasse

L'usage des technologies
numériques au service de
l'inclusion en immersion
française à l'ère de la
COVID-19

Martine Pellerin

In Support of Inclusion in
French Immersion

Dr. Renée Bourgoin

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 42, Numéro 2, Printemps 2020

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
En anglais/in English :
Glenn Clavier

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

Coordonnatrice administrative
et financière/Administrative and
Finance Coordinator
Janine Oschwald

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

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	Alexander Skene
Québec	France Bourassa
Saskatchewan	Wybo Ottenbreit-Born
Terre-Neuve-et-Labrador	Michael Seviour
Territoires du Nord-Ouest	Caroline Roux
Président sortant	Marc-Albert Paquette



Rangée du haut : France Bourassa, Marc-Albert Paquette, Mélanie Simard, Alexander Skene, Judith Patouma, Michael Seviour, Marie-Lyne Bédard, Kim Lockhart

Rangée du bas : Renée Bourgoin, Caroline Roux, Marie-Josée Morneau, Wybo Ottenbreit-Born

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.

Sommaire

ACPItualités

Mot de la présidente.....	4
Paroles de la rédactrice invitée.....	5
Coup de cœur de Chantal	6
Prix d'excellence André Obadia.....	7
Faites partie du Conseil d'administration de l'ACPI!	8

Inclusion

Les approches interlinguistiques et l'enseignement pour favoriser les transferts langagiers en immersion française	9
L'usage des technologies numériques au service de l'inclusion en immersion française à l'ère de la COVID-19	14
L'inclusion au secondaire : des petits efforts qui font un grand bien	20
Le programme d'intervention au primaire au service des élèves.....	24
Bravo, vous êtes bilingues!.....	27
La pédagogie universelle : un outil pratique pour favoriser l'inclusion scolaire.....	29
Foire aux questions sur la pertinence de l'immersion pour tous les élèves.....	33

Coin administrateur – Administrators' Corner

In Support of Inclusion in French Immersion.....	37
--	----

Mot de la présidente

Marie-Josée Morneau | Présidente de l'ACPI | presidence@acpi.ca



Chers membres de l'ACPI

Laissez-moi d'abord adresser mes plus sincères condoléances à toutes les familles touchées par la perte d'un proche ou par la maladie liée à la pandémie de COVID-19. Ces moments de confinement et d'incertitudes ont été des plus difficiles et ont eu des répercussions sur tous les Canadiens et même au-delà de nos frontières. Les systèmes d'éducation ont été bouleversés et ses artisans dévoués ont démontré une capacité d'adaptation et une créativité hors du commun pour offrir des expériences d'apprentissage aux élèves partout au pays dans ces circonstances. Je vous lève mon chapeau pour avoir surmonté l'adversité et je vous souhaite maintenant à tous une bonne santé physique et psychologique.

Malgré ces semaines difficiles, je suis touchée par la solidarité et la générosité dont ont fait preuve un grand nombre de professionnels de l'immersion. J'ai été témoin d'une multitude d'initiatives tout à fait inspirantes et ingénieuses. Bravo et merci à tous ceux et celles ayant démontré dévouement et passion dans l'adversité.

L'explosion de la participation sur le groupe d'entraide Facebook **J'enseigne en immersion française** fournit un bon exemple de solidarité et d'entraide. Vous avez été nombreux à vous joindre au groupe pendant la crise et à contribuer aux échanges. L'immersion française au Canada est comme une grande famille et c'est émouvant de constater à quel point l'entraide fait partie des valeurs de cette belle communauté. Vous êtes d'ailleurs invités à vous joindre à tout moment à ce groupe, si ce n'est pas déjà fait, pour poser vos questions ou partager vos conseils et vos trouvailles.

Sachez que pendant toute la durée de la crise, l'équipe de l'ACPI est restée active pour bonifier l'offre de service proposée à ses membres. Le site Web de l'ACPI a d'ailleurs fait peau neuve avec un style visuel plus moderne et une navigation plus intuitive. Visitez le site dès maintenant à acpi.ca pour constater cette évolution. Je vous invite également à être très attentifs au cours des prochains mois, car nous travaillons ardemment pour vous offrir un portail de ressources pédagogiques spécialement destiné aux professionnels de l'immersion qui fournira une vaste variété d'outils plus pertinents les uns que les autres.

Sur ce, il est maintenant temps pour vous de découvrir cette édition du Journal de l'immersion : L'inclusion – Partie 2. Consultez les pages suivantes pour une bonne dose d'inspiration et de développement professionnel.

Bonne lecture!

Paroles de la rédactrice invitée

Élizabeth Hoerath | Université de l'Ontario français | elizabeth.hoerath@uontario.ca



matière d'éducation et s'est avéré bénéfique pour des milliers d'étudiants et de Canadiens grâce aux avantages sociaux, culturels et économiques du bilinguisme. Alors que les chercheurs et les enseignants prouvent à maintes reprises que tous les élèves peuvent apprendre et que les programmes d'immersion française peuvent s'adapter aux besoins d'une société en pleine évolution, il est de notre devoir moral de s'assurer qu'aucun élève n'en soit exclu.

dont nous pouvons poursuivre la transformation de notre pédagogie, de notre évaluation et de notre utilisation de la technologie, et continuer à tirer parti de la recherche et à l'adapter. Je félicite nos contributeurs pour leur passion de l'éducation bilingue et leur esprit de partage et de collaboration afin de faire bénéficier la communauté d'immersion française de leur expertise et de leur vision. Je vous invite tous à continuer à partager vos réactions et vos idées.

Dans le monde entier, il est plus fréquent que les enfants apprennent deux langues ou plus plutôt qu'une seule. Bien que le Canada ait des politiques de langues officielles bilingues, notre histoire et notre paysage sociopolitique uniques façonnent un contexte éducatif dans lequel le monolinguisme est toujours la norme.

Depuis plus de cinquante ans, les programmes d'immersion en français ont été des outils essentiels pour soutenir et remodeler les conceptions du bilinguisme et du plurilinguisme au Canada. L'enseignement en immersion française remet en question l'idéologie monolingue nord-américaine en

Au cours des décennies, l'ACPI a accompagné et soutenu les professionnels de l'immersion française en les mettant en contact en plus de promouvoir la recherche et les pratiques prometteuses. Ce numéro du printemps 2020 est la deuxième et dernière partie d'une édition consacrée à l'inclusion. L'inclusion consiste à soutenir tous les apprenants par des stratégies proactives qui reconnaissent et valorisent la diversité de leurs besoins d'apprentissage, de leurs forces, de leurs origines et de leurs cultures.

Les articles de ce numéro apportent des idées pratiques et innovantes. Ils suscitent des questions sur la manière

Il est aussi important de noter que l'inclusion commence avant l'entrée de l'élève dans notre espace d'apprentissage. L'inclusion dépend de la mentalité des adultes qui décident si, comment et quand les élèves sont inclus dans l'apprentissage du français. Chacun d'entre nous peut influencer positivement la vie et l'apprentissage de ses élèves, en commençant par acquérir la conviction qu'ils en sont tous capables.

Élizabeth Hoerath

Coup de cœur de Chantal

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



La tresse de Laetitia Colombani

Un, deux, trois... Je me souviens très bien quand j'ai appris à faire des tresses. J'avais reçu à Noël la poupée Crissy. Les cheveux de cette poupée aujourd'hui rétro étaient ajustables grâce à un mécanisme unique! En quelques secondes, ils passaient de courts à longs. J'avais donc appris à tresser ses beaux cheveux roux...

Je ne suis pas devenue coiffeuse, mais j'ai toujours aimé l'image de la tresse. C'est donc avec beaucoup de plaisir que j'ai découvert le livre *La tresse* de Laetitia Colombani. Quel bijou!



C'est l'histoire de trois femmes, trois vies et trois continents.

Tout d'abord Smita, une jeune intouchable de l'Inde. Elle doit vider les excréments des toilettes sèches. Elle rêve de voir sa fille échapper à sa condition misérable et entrer à l'école.

Giulia vit en Sicile et travaille dans l'atelier de perruques de son père. Lorsqu'il est victime d'un accident, elle découvre que l'entreprise familiale est ruinée. Elle rencontre Kamal, un Indien sikh qui va lui apporter une solution à ce problème. Enfin, Sarah Cohen est une avocate installée à Montréal. Très ambitieuse, elle va être finalement promue à la tête de son cabinet quand elle apprend qu'elle est gravement malade. Liées sans le savoir par ce qu'elles ont de plus intime et de plus singulier, Smita, Giulia et Sarah refusent le sort qui leur est réservé et décident de se battre. Vibrantes d'humanité, leurs histoires tissent une tresse d'espoir et de solidarité. Ces trois femmes n'ont rien en commun; elles vivent sur trois continents différents et ne partagent pas la même culture, langue ou religion. Ce qui va les réunir, au-delà de ces différences, c'est cette soif de vie qui va les pousser à chercher une forme de liberté.



J'ai bien aimé la structure du roman. Chaque chapitre présente les trois femmes l'une après l'autre et se termine sur un suspense. Heureusement, les chapitres sont clairs et courts et on y retrouve vite ces femmes attachantes. Je l'ai lu d'un trait. C'est un très beau premier roman pour Laetitia Colombani. Une adorable histoire où l'image de la tresse prend tout son sens. Les destins de trois femmes vont être reliés par leurs cheveux, comme trois brins qui formeront une tresse. Trois histoires qui s'entrelacent, se révèlent sous nos yeux. Une véritable ode aux femmes, à leur courage, à leur espoir, à leur force. Un beau roman à lire dans le hamac cet été!

Prix d'excellence André Obadia

Afin de souligner l'excellence en enseignement immersif, l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) décerne chaque année le prix d'excellence André Obadia créé en hommage à l'un des membres fondateurs et premier président de l'ACPI. À l'image de M. Obadia, le lauréat du prix André Obadia se démarque par la passion avec laquelle il se consacre au rayonnement de l'immersion et par l'impact durable de sa contribution.

CONDITIONS

Œuvrant dans le domaine des programmes immersifs depuis au moins cinq (5) ans, les candidats devront être membres actifs de l'ACPI au moment de leur mise en candidature. L'authenticité des candidatures doit pouvoir être établie ou vérifiée à l'aide de documents ou de témoignages. Aucun lauréat ne peut recevoir le certificat plus d'une fois.

Les candidatures sont présentées par trois membres en règle de l'Association au moment de la mise en candidature; ces trois membres ne doivent avoir aucun lien familial avec les candidats et doivent être prêts à agir comme porte-parole. Les membres du conseil d'administration de l'ACPI ne peuvent en être les bénéficiaires.

CRITÈRES À L'ATTENTION DES PARRAINS ET DES MARRAINES

Les parrains et les marraines doivent présenter les candidatures de façon aussi détaillée que possible, en précisant, par exemple : les contributions professionnelles, scolaires ou pédagogiques du candidat ou de la candidate telles que publications, présentation d'ateliers, programmation, innovations pédagogiques, organisation de voyages-échange et autres activités d'enrichissement culturel; les répercussions de ces contributions; les activités connexes de sensibilisation et d'information de la population et toute autre information pertinente.

PRÉSENTATION DES CANDIDATURES

Après avoir rempli le formulaire de mise en candidature conformément aux conditions et critères ci-dessus, les parrains et les marraines doivent les faire parvenir au bureau national de l'ACPI avant le 15 septembre 2020 à l'adresse suivante :



ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSIONNELS DE L'IMMERSION (ACPI)

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

Faites partie du Conseil d'administration de l'ACPI!

Le Conseil d'administration (CA) de l'ACPI est composé de 11 membres nommés et élus lors de l'Assemblée générale annuelle (AGA). Pour devenir membre du CA vous devez œuvrer dans le domaine immersif et être membre en règle de l'ACPI.

Le rôle des membres du CA de l'ACPI est de fixer les grands principes directeurs de l'Association et d'être responsable de son organisation stratégique. Chaque conseiller est responsable des relations publiques dans sa région et doit assurer un suivi auprès des membres en faisant la promotion des activités de l'Association.

Voici les membres actuels du CA ainsi que les postes qui seront ouverts lors de l'AGA 2020 :

Région	Administrateur actuel	
Alberta	Mélanie Simard	
Colombie-Britannique	Kim Lockhart	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Île-du-Prince-Édouard	Marie-Lyne Bédard	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Manitoba	Marie-Josée Morneau	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Nouveau-Brunswick	Renée Bourgoin	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Nouvelle-Écosse	Judith Patouma	
Ontario	Alexander Skene	
Québec	France Bourassa	
Saskatchewan	Wybo Ottenbreit-Born	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Terre-Neuve-et-Labrador	Michael Seviour	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Territoire du Nord-Ouest et Yukon	Caroline Roux	

Vous êtes intéressé à soumettre votre candidature pour un poste au conseil d'administration de l'ACPI? Veuillez remplir le formulaire de mise en candidature au www.acpi.ca.

Les approches interlinguistiques et l'enseignement pour favoriser les transferts langagiers en immersion française

Susan Ballinger | Université McGill | susan.ballinger@mcgill.ca

Claude Quevillon Lacasse | Université du Québec à Montréal | quevillon_lacasse.claude@uqam.ca



L'approche guidant les pratiques d'enseignement en classe d'immersion française au Canada est basée en grande partie sur l'idée selon laquelle un élève du primaire apprendra mieux la langue cible si sa langue maternelle (L1) est exclue de la salle de classe. Or, de nombreuses recherches en acquisition des langues indiquent que les apprenants s'appuient systématiquement sur leur L1, surtout en début d'apprentissage, et plusieurs auteurs du domaine de l'éducation suggèrent que le recours à la L1 comme stratégie d'apprentissage et d'enseignement participe au développement des compétences langagières.

Ainsi, le principe de l'inclusion en contexte d'immersion française au Canada concerne nécessairement des préoccupations en lien avec les langues présentes dans l'esprit de l'élève. En effet, pour considérer l'élève dans sa globalité, l'enseignant doit tenir compte de toutes ses caractéristiques individuelles, dont la ou les langues qu'il maîtrise déjà. En reconnaissant et en intégrant tout le répertoire langagier des élèves, l'enseignant permet à chacun de se sentir inclus dans la classe.

Dans cet article, nous amènerons notre lecteur à s'interroger sur la mise en place d'approches dites « interlinguistiques », c'est-à-dire favorisant le transfert entre les langues, en classe d'immersion française au Canada. Nous débuterons en abordant la question générale de la place accordée à la L1 des élèves, souvent l'anglais dans notre cas, en classe de français langue seconde (L2). Ensuite, nous présenterons quelques faits provenant de la recherche sur l'influence entre les langues en contact lors de l'apprentissage langagier. Puis, nous dresserons le portrait rapide de plusieurs initiatives conduites en contexte d'immersion française intégrant des approches interlinguistiques. Enfin, nous concluons par quelques considérations à garder en tête pour implanter ce type d'approche en milieu scolaire.

L'approche monolingue en contexte d'immersion française

En contexte d'immersion française, une approche dite « monolingue » est habituellement mise en place, c'est-à-dire que seule la langue cible doit être utilisée, parlée, voire pensée dans la classe. C'est le fameux « En français, s'il vous plaît! » ou le « Pense en français, ne pense pas en anglais! » Ce « principe monolingue » (Cook, 2001) irait jusqu'à reproduire les deux grandes solitudes linguistico-politiques du Canada en classe de langue, pour reprendre l'analogie de Cummins (2008). Cette pratique est fondée sur des arguments de l'ordre du sens commun : on veut

maximiser l'emploi et l'exposition à la langue cible, en l'occurrence le français, surtout dans des milieux où le français est pratiquement une langue étrangère et non une langue seconde; on veut contrecarrer la tendance qu'ont les élèves à parler en anglais en classe de français, l'anglais étant souvent leur langue commune d'amitié; on veut favoriser la variété des stratégies d'enseignement plutôt que la traduction à tous vents. Par ailleurs, cette tendance à séparer les langues en contexte scolaire crée chez les enseignantes et enseignants une forme de culpabilité lorsqu'elles et ils s'aventurent à faire référence à l'anglais L1 des élèves en classe, ce à quoi Castellotti (2001) réfère comme le « tabou de la L1 ».

Pourtant, si l'on y réfléchit, l'objectif des programmes d'immersion française est bien d'atteindre un niveau de bilinguisme socialement acceptable, notamment pour évoluer dans un milieu professionnel bilingue, c'est-à-dire pour augmenter l'employabilité des élèves. En effet, comme le souligne Cook (2016), « [les personnes monolingues] sont actuellement presque une espèce en voie de disparition. Aider les gens à acquérir des langues secondes de façon plus efficace est une tâche importante pour le 21^e siècle! » (traduction libre). Or, « être bilingue ne signifie pas être deux monolingues dans une même personne » (traduction libre de Grosjean, 2015). Au contraire, selon Grosjean, les langues qu'apprend un individu sont constamment « activées » dans le cerveau; elles le sont simplement à des degrés différents selon les paramètres de la situation de communication.

Les transferts interlinguistiques

Cette cohabitation des langues dans le cerveau produit bien sûr parfois des transferts dits négatifs, des interférences, lorsque l'apprenant transfère un élément d'une langue à l'autre alors que cet élément est différent ou n'existe pas du tout dans la langue cible. Toutefois, en général, quelles que soient les langues en contact, il y a toujours plus de transferts positifs qui se produisent entre deux langues pendant le processus d'acquisition (Jarvis et Pavlenko, 2010). Cela s'explique par le fait que tous les aspects de l'acquisition d'une langue – que ce soient des éléments phonologiques, lexicaux, syntaxiques, morphologiques, conceptuels ou encore des stratégies de communication, d'apprentissage ou d'autorégulation – peuvent faire l'objet de transferts interlinguistiques (Cummins, 2005; Jarvis et Pavlenko, 2010). De plus, comme l'hypothèse d'interdépendance de Cummins (1981) l'illustre, deux langues en apparence différentes par leurs caractéristiques « de surface » partagent en fait un ensemble important d'habiletés cognitives, de stratégies et de concepts qui constituent une « compétence commune sous-jacente » dans laquelle un individu puise pour apprendre plusieurs langues.

Bien entendu, davantage de transferts ont lieu entre des langues qui sont proches linguistiquement (Ringbom et Jarvis, 2009); or, c'est justement le cas de l'anglais et du français! En effet, bien que ces deux langues n'appartiennent pas à la même famille linguistique, le français étant une langue romane et l'anglais une langue germanique, les nombreux rapprochements opérés entre elles au fil de leur histoire respective (en raison de guerres, du commerce ou autres) en ont fait des langues très similaires. D'ailleurs, Walter (2001), historienne de la langue française, affirme que « le français est la plus germanique des langues romanes et l'anglais est la plus romane des langues germaniques ». À titre d'exemple, quelque 80 000 mots du français et de l'anglais seraient des congénères, les deux langues utilisent des procédés similaires pour créer des mots nouveaux (morphologie), elles utilisent le même alphabet et la même structure de phrase générale (sujet et prédicat constitué d'un verbe souvent suivi d'un complément), elles utilisent des déterminants définis et indéfinis de façon assez semblable, et elles partagent de nombreuses expressions idiomatiques (ex. : un marché aux puces = a flea market).

Encore faut-il toutefois que l'individu en apprentissage perçoive ces similarités entre les langues, un facteur important dans l'utilisation des transferts comme stratégie d'apprentissage (Kellerman, 1983). Plusieurs élèves le font déjà, d'ailleurs. Ainsi, comme le propose Cummins (2008,

p. 72) : « Puisque les élèves en programmes bilingues ou d'immersion essaient de voir les similarités et les différences entre leurs deux (ou plus) langues, et puisque nous croyons que cela augmente leur conscience langagière de façon positive, pourquoi ne pas **systématiquement** les encourager et les soutenir dans leur réflexion sur les langues et les connexions entre la L1 et la L2? » (traduction libre).

Nous avons mis en gras le mot « systématiquement » puisque, pour l'enseignante et l'enseignant en immersion française, il est important de planifier son enseignement afin de favoriser les transferts positifs entre les langues de l'élève, en l'occurrence l'anglais et le français, par exemple grâce à des approches interlinguistiques. Notons toutefois qu'il n'est pas question, ici, d'encourager l'utilisation de la L1 des élèves par l'enseignante ou l'enseignant pendant le temps alloué au français en classe : par exemple, il n'est pas recommandé de traduire systématiquement dans la L1 des apprenants tous les mots, expressions ou textes présentés en classe.



Des exemples d'approches interlinguistiques pour favoriser les transferts langagiers

Dans le cadre d'un projet de lecture bilingue à voix haute, Lyster, Collins et Ballinger (2009) ont demandé à des enseignants du primaire de lire le même livre (en versions anglaise et française), en lecture interactive à voix haute, en classe d'anglais L1 et d'immersion française, en alternant les chapitres. Pendant ces périodes de lecture interactive, les chercheurs ont vu les élèves faire maintes connexions spontanées entre les deux versions sur les plans du contenu et du vocabulaire. Les élèves semblaient également très engagés dans la lecture, une observation aussi relevée par les enseignantes du projet. Toutefois, au regret des chercheurs, les enseignantes n'ont pas été portées à collaborer de façon spontanée ou à échanger sur l'œuvre pendant le projet, malgré l'utilisation de la même ressource dans les deux classes, ce qui les a empêchées de tirer profit d'autres transferts positifs que les élèves tentaient de faire ou auraient pu faire.

Les mêmes constats ont été faits dans le cadre d'un projet ultérieur mené par Ballinger (2013), où des enseignantes du primaire d'anglais L1 et d'immersion française ont lu les mêmes albums jeunesse (en versions anglaise et française) en lecture interactive à voix haute dans leur classe, au même groupe d'élèves, qu'elles se partageaient. Pour soutenir le travail enseignant, cette fois, la chercheuse avait demandé aux enseignantes d'organiser des activités langagières pour accompagner ces périodes de lecture, ainsi que des activités visant à faire des liens entre les contenus et les tâches proposées aux élèves. De cette façon, les élèves ont participé à des activités de remue-méninges, d'écriture de métaphores et de poèmes, et à un projet d'entrevue en lien avec le thème de la lecture, dans lequel ils ont rédigé les questions d'entrevue et mené l'entrevue dans leur classe d'anglais L1, puis ils ont rapporté les résultats de l'entrevue en classe de français L2.

Dans un autre projet similaire, Lyster et al. (2013) ont voulu aller plus loin en amenant les élèves, et leurs enseignantes, à réfléchir à un aspect linguistique précis afin de favoriser le transfert entre l'anglais et le français pour développer leur conscience morphologique, soit leur conscience de la formation des mots. Ainsi, à partir de la lecture interactive bilingue à voix haute du même album jeunesse en français et en anglais, les élèves étaient amenés à observer et à réfléchir à la formation de mots à partir de l'ajout d'affixes similaires dans les deux langues (ex. : les préfixes un- et in- pour former l'antonyme d'un mot). À la suite du projet, les élèves ayant participé à ces activités ont démontré une amélioration significative de leur conscience morphologique en français par rapport à un groupe contrôle qui n'avait pas participé au projet.

En contexte de programme d'anglais intensif au Québec, Mainella (2012) a mené un projet de 10 mois avec une enseignante de français L1 et une enseignante d'anglais L2 afin de développer la conscience interlinguistique des élèves en lien avec l'écriture. Grâce à des réunions hebdomadaires avec les deux enseignantes, des points communs pour l'enseignement de l'écriture ont été établis entre les deux programmes d'études. Parallèlement, les élèves étaient invités, tout au long du projet, à noter dans un journal de bord les similarités et différences qu'ils remarquaient entre leurs cours d'anglais et de français par rapport à l'enseignement de l'écriture. À la fin du projet, la chercheuse a pu observer un développement de la conscience interlinguistique autant chez les élèves que chez les deux enseignantes.

Un projet similaire, à nouveau en contexte d'anglais intensif au Québec mais axé sur la lecture, a été conduit par Gunning, White et Busque (2016). Dans le cadre d'un projet s'échelonnant sur deux ans, une enseignante de français L1 et une enseignante d'anglais L2 partageant les mêmes élèves ont collaboré pour l'enseignement de stratégies de lecture communes. Pendant la première année du projet, par manque de structure de collaboration établie, les enseignantes éprouvaient des difficultés à faire des connexions entre leurs programmes respectifs, et leur enseignement des stratégies de lecture manquait d'uniformité. Pour pallier ces difficultés, au début de la seconde année du projet, les chercheuses ont remis un tableau bilingue des noms et définitions des stratégies de lecture communes entre les deux programmes. Au cours de cette seconde année, elles ont observé plus d'uniformité dans l'enseignement des stratégies de lecture entre les classes de français et d'anglais, ainsi qu'une augmentation de la conscience des stratégies de lecture et de leur fréquence d'emploi chez les élèves.



Ensuite, dans le cadre d'un projet de développement professionnel de cinq ans (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019) visant l'élaboration d'outils d'accompagnement pour soutenir les enseignantes et enseignants d'anglais L1 et de français L2 du Québec dans leur intégration de pratiques enseignantes favorisant le transfert des apprentissages langagiers, une équipe a été mise sur pied par la direction des programmes d'English Language Arts (ELA) et de français langue seconde (FLS) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec. La formule d'accompagnement comprenait trois ateliers d'une journée dans l'année scolaire, pendant lesquels les enseignantes et enseignants se sont familiarisés avec des éléments théoriques sur le transfert interlinguistique. Ils ont aussi analysé des vidéos de pratiques favorisant le transfert, comparé des extraits de leurs programmes respectifs, fait des activités de conscience interlinguistique sur le français et l'anglais (par exemple sur des mots congénères) et planifié des « ponts » entre leurs classes.

Ces « ponts » ont été créés avec le soutien de l'équipe du MEES pour travailler sur des stratégies d'apprentissage langagier, des thématiques communes ou des éléments de contenu de façon complémentaire entre les deux classes. Ainsi, ce qu'une enseignante de FLS abordait en classe était repris par l'enseignante d'ELA pour aller plus loin et aborder un autre aspect. Par exemple, dans une classe de FLS de premier cycle, l'enseignante avait présenté un organisateur graphique comme plan pour soutenir les élèves à l'écrit. Par la suite, en classe d'ELA, l'enseignante a repris le même organisateur graphique pour travailler l'importance de l'élément déclencheur (« hook ») en lisant plusieurs éléments déclencheurs modèles provenant de différents livres jeunesse; ensuite, l'enseignante de FLS est revenue sur le concept d'élément déclencheur en le modélisant à partir d'une anecdote personnelle. Puis, en classe d'ELA, l'enseignante avait identifié les parties du récit dans différents textes produits par les élèves pour établir un continuum d'écriture, et l'enseignante de FLS a retravaillé l'organisation du récit à partir d'une histoire à compléter par les élèves. Les enseignantes d'ELA et de FLS ont également pris soin d'utiliser des modalités de travail de classe similaires, comme le « turn & talk » pour générer des idées en préécriture, la création collective d'une toile d'idées et le partage oral d'histoires écrites par les élèves.

Entre les ateliers animés par l'équipe du MEES, les enseignantes et enseignants devaient également observer leur partenaire d'enseignement en classe pendant une période au moyen d'une grille objective, et se faire observer pendant une période par l'équipe du MEES, dans le but de déterminer d'autres « ponts » à établir entre les

classes. Les enseignantes et enseignants ont également bénéficié de rétroactions de l'équipe du MEES quant à leurs pratiques favorisant le transfert des apprentissages langagiers. Il est devenu clair, au fil de ces observations, que les « ponts » créés entre les classes devaient être explicités, par l'enseignante ou les élèves, pour que ceux-ci soient prédisposés à faire des transferts des contenus, stratégies et concepts abordés dans leurs cours d'ELA et de FLS.

À la suite de leur participation au projet pendant un an, les élèves et les enseignantes et enseignants participants ont témoigné de l'intérêt de favoriser les transferts entre classes d'ELA et de FLS de façon complémentaire et explicite afin de développer le sentiment de confiance des élèves en leurs connaissances et leurs capacités, de gagner du temps en classe, de pousser plus loin les élèves dans leurs apprentissages, de réinvestir le contenu en faisant des liens entre les notions et de développer leur conscience des similarités et des différences entre l'anglais et le français. Le projet a permis de développer plusieurs outils, soit un document de vulgarisation sur le transfert interlinguistique, des canevas de planification, des exemples d'activités sur les congénères, des listes de livres complémentaires et des vidéos de pratiques enseignantes axées sur le transfert des apprentissages langagiers. Ces outils sont accessibles en ligne sur le site des programmes de FLS au primaire du MEES, dans la section des dossiers thématiques (MEES, 2019).

Remarques conclusives

Ce rapide tour d'horizon d'initiatives interlinguistiques nous permet de constater que ce type d'approche est tout à fait possible en contexte d'immersion française. De plus, ces options pédagogiques semblent être source de motivation et d'engagement autant pour les élèves que pour les enseignantes et enseignants, et aider au développement de leur conscience métalinguistique, un facteur de développement langagier autant en L1 qu'en L2 (Jessner, 2008). Plus encore, un enseignement axé sur le transfert des apprentissages langagiers facilite et accélère l'apprentissage des langues, contribue au développement d'une attitude positive par rapport aux langues apprises et encourage le développement général de l'élève, participant ainsi à sa réussite scolaire (MEES, 2019).

Toutefois, notre recension des écrits et nos expériences professionnelles respectives nous ont permis de répertorier certains défis dans l'implantation d'approches interlinguistiques en contexte scolaire. Tout d'abord, la collaboration entre enseignantes et enseignants pour établir des objectifs communs aux programmes d'études est importante pour une meilleure mise en œuvre de ces

approches. Or, une telle forme de collaboration implique temps, aménagements administratifs et logistiques, et soutien expert, par exemple de la part de conseillères et conseillers pédagogiques ou d'universitaires. En effet, comme l'indiquent Gunning et al. (2016), « pour que les enseignants soient disposés à collaborer, ils ont besoin de temps, de matériel et d'une intervention extérieure pour les aider à établir les points communs dans les programmes et les domaines de collaboration possibles » (traduction libre). De plus, une première sensibilisation des similarités et différences entre l'anglais et le français chez les enseignantes et enseignants est primordiale, c'est-à-dire

le développement de leur conscience interlinguistique, si l'on veut qu'elles et ils s'efforcent de la développer ensuite chez leurs élèves. Un premier pas pourrait consister à partager des livres complémentaires sur le plan de la thématique entre classes d'anglais et de français, une manière de trouver un terrain d'entente facile d'accès entre deux disciplines scolaires afin qu'elles participent au rapprochement des deux solitudes. Ainsi, les approches interlinguistiques peuvent être bénéfiques en contexte d'immersion, pourvu qu'elles soient soutenues par des mesures administratives.

Références

- Ballinger, S. (2013). *Towards a cross-linguistic pedagogy: Biliteracy and reciprocal learning strategies in French immersion*. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 131-148.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, France : CLE International.
- Cook, V. J. (2001). *Using the first language in the classroom*. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cook, V. (2016). *Transfer and the relationships between the languages of multi-competence*. Dans R. Alonso Alonso (dir.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (p. 24-37). Bristol, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. Dans California State Department of Education (dir.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, CA : Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (2005). *Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls*. Dans TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting (p. 1-22). Istanbul, Turquie.
- Cummins, J. (2008). *Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education*. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2e éd., p. 65-75). Boston, MA : Springer.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris, France : Albin Michel.
- Gunning, P., White, J. et Busque, C. (2016). *Raising learners' awareness through L1-L2 teacher collaboration*. *Language Awareness*, 25(1-2), 72-88.
- Jarvis, S. et Pavlenko, A. (2010). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York : Routledge Taylor & Francis.
- Jessner, U. (2008). *A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness*. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270-283.
- Kellerman, E. (1983). *Now you see it, now you don't*. Dans S. Gass et L. Selinker (dir.), *Language transfer in language learning* (p. 112-134). Rowley, MA : Newbury House.
- Lyster, R., Collins, L. et Ballinger, S. (2009). *Linking languages through a bilingual read-aloud project*. *Language Awareness*, 18(3-4), 366-383.
- Lyster, R., Quiroga, J. et Ballinger, S. (2013). *The effects of biliteracy instruction on morphological awareness*. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(2), 169-197.
- Mainella, M. (2012). *Pedagogical implications of cross-linguistic awareness-raising: An exploratory study* (mémoire de maîtrise non publié). Université Concordia, Montréal, Canada.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). *Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec, Direction de la formation générale des jeunes, Programmes de français, langue seconde et programmes d'English Language Arts. Accessible en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/le-transfert-des-apprentissages-langagiers/>
- Ringbom, H. et Jarvis, S. (2009). *The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Dans M. Long et C. Doughty (dir.), *The Handbook of Language Teaching* (p. 106-118). Malden, MA : Blackwell.
- Walter, H. (2001). *Honni soit qui mal y pense : l'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*. Paris, France : Robert Laffont

L'usage des technologies numériques au service de l'inclusion en immersion française à l'ère de la COVID-19

Martine Pellerin, Ph.D. | Vice-doyenne à la recherche et à l'innovation / Professeure titulaire |
University of Alberta, Faculté Saint-Jean | pellerin@ualberta.ca



La thématique de l'inclusion en contexte d'immersion française au Canada n'est pas nouvelle. Cependant, elle demeure toujours un grand défi pour les programmes d'immersion, et l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives à l'ère du numérique est encore très peu explorée par les enseignants (Pellerin, 2017).

L'omniprésence du numérique dans toutes les sphères de nos activités quotidiennes suscite de nouveaux enjeux éducatifs (Romero, Lille et Patiño, 2017). L'auteur Karsenti (2020) explique l'importance de l'utilisation des nouvelles technologies en salle de classe et en particulier le développement de la compétence numérique des jeunes : « Pourquoi savoir lire, écrire et compter ne suffisent-ils plus? Parce que si l'on regarde la mission de l'école : instruire, socialiser, qualifier, on se rend compte rapidement que même si lire, écrire et compter demeurent des compétences essentielles, elles ne suffisent plus. [...] Il est donc nécessaire de voir le développement de la compétence numérique des jeunes, à l'école, comme un besoin tout aussi fondamental » (p. 12). L'immersion française a comme but de préparer des citoyens bilingues pour une nouvelle ère numérique. Tous les jeunes Canadiens ont un droit au bilinguisme et au développement de ces compétences numériques pour une nouvelle ère.

L'inclusion à l'ère du numérique ou l'e-inclusion (terme récent utilisé en contexte anglophone) (Pellerin, 2013) doit devenir une priorité pour nos programmes en immersion française au Canada afin d'assurer l'équité dans le développement du bilinguisme chez les futurs citoyens canadiens.

La crise de la COVID-19 — Au moment de la rédaction de cet article, la crise de la COVID-19 émergeait à l'échelle mondiale. Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) : « Alors que 87 % de la population scolaire et étudiante mondiale est touchée par les fermetures d'établissements liées à la COVID-19, l'UNESCO lance la Coalition mondiale pour



l'éducation afin d'aider les États à développer les meilleures solutions d'enseignement à distance et à atteindre les enfants et les jeunes les plus à risque » (UNESCO, 2020). Au Canada, les fermetures des écoles primaires et secondaires ainsi que postsecondaires soulèvent le nouveau défi d'enseigner à l'ère de la COVID-19. Pratiquement du jour au lendemain, l'enseignement traditionnel en salle de classe passe à des modes de livraison à distance et en ligne. Les enseignants font face à une transformation radicale de la manière d'enseigner et d'engager les élèves dans leur apprentissage qui nécessite l'utilisation des technologies numériques. Plusieurs propos d'experts en éducation indiquent que l'avènement de la COVID-19 entraîne un bouleversement sans précédent de l'éducation. Cette crise dévoile aussi les grandes lacunes des systèmes d'éducation en matière d'équité et d'inclusion.

Cet article présente des résultats de la recherche en salle de classe concernant l'utilisation des technologies numériques au service de pratiques inclusives (e-inclusion) en immersion française. L'analyse des résultats de la recherche a été faite à la lumière des théories d'apprentissage documentées par la recherche dans le domaine des neurosciences cognitives et en particulier selon le cadre théorique de la conception universelle de l'apprentissage (CUA).

Cadre théorique

E-inclusion

Le terme e-inclusion est relativement nouveau dans le contexte éducatif, mais il est de plus en plus utilisé pour définir un nouveau paradigme éducatif qui met l'accent sur l'atteinte des besoins d'apprentissage de tous les apprenants en salle de classe (Pellerin, 2013).

Le concept de l'e-inclusion met l'accent sur l'utilisation des technologies numériques dans la création d'un environnement d'apprentissage riche et habilitant qui vise à minimiser les difficultés d'apprentissage et, dans certains cas, à éliminer les obstacles, pour rendre l'apprentissage accessible à tous (Abbott, 2007).

Bien que l'e-inclusion fasse appel à l'utilisation des technologies numériques pour soutenir et étayer l'apprentissage, il est important de comprendre que l'accent n'est pas mis sur les technologies numériques elles-mêmes (Abbott, 2007). Au lieu de cela, l'e-inclusion crée un contexte éducatif dans lequel les expériences d'apprentissage de tous les apprenants sont maximisées. Le concept de l'e-inclusion prend son ancrage théorique dans le cadre de la CUA, ou conception universelle de l'apprentissage (Center for Applied Special Technology [CAST], 2011). L'adoption de ce concept en contexte d'immersion (Pellerin, 2013) au Canada doit être comprise comme un objectif incontournable afin d'assurer le développement et l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives à l'ère du numérique et l'équité dans le développement du bilinguisme canadien.

La conception universelle de l'apprentissage

Un plus grand désir de mieux cibler les besoins variés et particuliers de tous les élèves en salle de classe a contribué à l'adoption d'approches inclusives, comme l'approche de la CUA (CAST, 2011; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2002). Cette approche prend ses sources dans la planification en architecture pour l'accessibilité des personnes ayant un handicap ou des limitations physiques. Ainsi, les responsables de la planification, par exemple les architectes et les ingénieurs, se sont rendu compte que certains aménagements physiques pouvaient servir non seulement à des personnes ayant des handicaps physiques, mais aussi à d'autres utilisateurs (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012). Ainsi, la CUA comporte des démarches

pédagogiques qui répondent aux diverses caractéristiques des élèves ainsi qu'à leurs besoins variés et uniques. La

CUA se base aussi sur la recherche dans le domaine de la neuroscience qui contribue à une meilleure compréhension du fonctionnement du cerveau et de la relation entre le cerveau et l'apprentissage (OCDE, 2002). Les retombées de la recherche sur la façon dont fonctionne le cerveau contribuent à rehausser notre compréhension des processus d'apprentissage et permettent d'offrir des pistes pédagogiques qui ont le potentiel de mieux répondre aux besoins variés de nos élèves (Pellerin, 2017).

Brièvement, la conception de l'apprentissage universel s'appuie sur trois grands principes :

- fournir de multiples moyens de représentation;
- fournir des moyens d'action et d'expression nombreux et variés;
- fournir de nombreux moyens de participation et d'engagement.

Méthodologie

Dans le cadre de cet article, les résultats partagés proviennent de projets de recherche qui s'appuient sur une méthodologie de recherche qualitative et interprétative selon les principes de méthodologies participatives telles que la recherche-action collaborative (RAC). Les projets de recherche ont été réalisés en contexte d'immersion française dans la province de l'Alberta et dans les Territoires du Nord-Ouest. Ils impliquaient des enseignantes et enseignants et leurs élèves du primaire et du secondaire dans cinq différentes écoles urbaines et rurales (Airdie, Cochrane, Grande Prairie et Yellowknife).

Voici l'une des questions conductrices qui ont guidé le processus d'enquête :

- Comment les possibilités (affordances) offertes par ces nouvelles technologies numériques peuvent-elles contribuer à l'émergence de différents modes de représentation, d'expression, d'action et de construction de connaissances et d'engagement selon les trois principes de la CUA en contexte d'immersion française?

Résultats de la recherche

Principe 1. De multiples moyens de représentation

Selon le premier principe du cadre de la CUA, les apprenants diffèrent sur la façon dont ils perçoivent et comprennent les informations. Dans le cadre de la recherche, les enseignants ont utilisé les technologies numériques pour varier la façon dont l'information était présentée aux élèves. L'utilisation de la technologie a permis aux enseignants de fournir de multiples représentations de contenu qui répondaient aux divers besoins de leurs apprenants.

Exemple 1



Figure 1. Capsule orale : J'écoute et je lis

<https://capsulesorales.csj.ualberta.ca/index.php/les-capsules-video/oral-et-les-technologies-numeriques/jecoute-et-je-lis/>

Pendant la période consacrée à la littératie dans les classes de 1re et 2e année, des tablettes ont été utilisées pour écouter des livres numériques. Certains livres numériques commerciaux avaient été achetés par l'école et téléchargés sur les tablettes numériques en classe. D'autres livres avaient été enregistrés par les enseignants ou par des bénévoles de l'école. Les livres imprimés étaient offerts en classe et organisés par niveau de lecture. Les élèves ont pu choisir leurs propres livres en fonction de leurs capacités de lecture et de leurs intérêts. L'enregistrement audio numérique a aidé à réduire certains des obstacles à l'apprentissage chez les apprenants qui manquaient de maîtrise ou qui avaient des difficultés avec le processus de décodage.

Certains enseignants ont indiqué que l'utilisation des appareils numériques favorisait également l'autonomie des apprenants en difficulté, qui n'avaient pas à attendre qu'un adulte les aide à lire.

Exemple 2



Figure 2. L'élève utilise l'application Explain Everything dans le cadre d'une activité de lecture.

L'utilisation d'outils numériques comme la tablette numérique avec l'accès à des applications de type tableau interactif, telles que Show Me et Explain Everything, offre de nouvelles possibilités multimodales et multisensorielles qui n'étaient pas imaginables auparavant. Par exemple, dans la figure 2, l'élève d'une classe de 2e année (7-8 ans) a d'abord pris une photo d'un texte à lire, puis l'a insérée sur le tableau interactif de l'application Explain Everything. Les fonctionnalités multisensorielles de l'application permettent à l'élève de sélectionner les couleurs ou la taille du texte, par exemple pour agrandir un paragraphe ou un mot, et d'adapter la présentation visuelle selon ses besoins. De plus, l'écran tactile permet à l'élève d'écrire directement sur l'écran. Les fonctionnalités multimodales de l'application permettent d'enregistrer à la fois la voix et les annotations comme le soulignement et l'encerclement des mots. Dans la figure 2, l'élève enregistrerait sa lecture à voix haute et encerclait ou soulignait avec son doigt sur l'écran tactile les mots qu'elle avait de la difficulté à décoder ou dont elle comprenait difficilement le sens. Un des avantages de l'application est que l'élève peut par la suite revisiter sa lecture et s'engager dans un processus d'autorégulation et d'autoévaluation. L'enregistrement vidéo peut être utilisé dans le cadre d'une séance de lecture guidée avec l'élève afin de discuter avec ce dernier des difficultés et des stratégies à mettre en place.

Principe 2. De multiples moyens d'action et d'expression

Selon le deuxième principe du cadre de la CUA, les apprenants diffèrent sur la manière dont ils peuvent exprimer leurs connaissances et leur compréhension de différents concepts. Les résultats indiquent que l'utilisation d'outils numériques favorise l'accès des apprenants à diverses modalités pour représenter et exprimer leurs connaissances et optimise leur compréhension des concepts qui leur sont présentés. L'utilisation des outils numériques en salle de classe permet l'accès à de multiples modes d'expression qui peuvent être bénéfiques pour tous les apprenants et non seulement pour ceux qui ont des besoins spécifiques.

Exemple 3



Figure 3. L'élève enregistre à voix haute la description du personnage principal de son histoire à partir d'un dessin.

Dans le cadre des activités d'écriture, certains élèves enregistraient à voix haute leurs idées à l'aide de la fonction audio offerte sur des outils numériques, comme un baladeur ou une tablette numérique, ainsi que sur certains logiciels d'ordinateur. Interrogé sur le but d'enregistrer ses idées avant de les écrire et de les écouter pendant l'écriture, un élève de 1re année a expliqué que lorsqu'il essayait d'écrire ses idées, il les perdait généralement parce qu'il lui fallait beaucoup de temps pour retrouver ses lettres. Les élèves qui ont des difficultés de motricité fine trouvent difficile, voire presque impossible d'écrire leurs idées ou informations sur papier. Les enseignants ont observé que ces élèves étaient souvent frustrés et qu'ils avaient tendance à abandonner la tâche. L'énergie nécessaire pour tracer chaque lettre sur papier crée un obstacle pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils doivent exprimer pleinement leurs idées ou démontrer leurs connaissances. De plus, lorsqu'on a demandé à certains élèves d'utiliser des outils

traditionnels (comme des crayons à mine) pour exprimer leurs idées ou démontrer leurs connaissances, ceux-ci ont peu écrit. Comme l'a dit une enseignante : « Souvent, nous n'avons pas l'image complète de ce que l'élève est réellement capable d'écrire. » Dans cet exemple, l'élève enregistre ses pensées à l'oral au lieu de les écrire et, par la suite, il écouterait l'enregistrement pour guider sa rédaction.

L'utilisation de l'enregistrement audio a permis de réduire la charge cognitive subie par les élèves qui présentaient des difficultés et des incapacités motrices fines.

Exemple 4



Figure 4. Capsule orale : Raconte avec le iPod.

<https://capsulesorales.csj.ualberta.ca/index.php/les-capsules-video/oral-et-les-technologies-numeriques/raconte-avec-le-ipod/>

Dans la figure 4, un élève de 1re année réalise une vidéo pendant qu'il raconte une histoire à voix haute à partir d'une séquence d'images. Cette vidéo permet non seulement à l'enseignant ou l'enseignante d'évaluer les compétences à l'oral de l'élève, mais aussi de déterminer sa compréhension de la séquence d'une histoire (début-milieu-fin). Comme dans l'exemple 2, pour certains élèves, des difficultés motrices ne leur permettent pas de démontrer leur pleine compréhension. Pour d'autres élèves, cette autre option qui leur est offerte de présenter leurs connaissances leur permet aussi de mettre en valeur leurs préférences en matière de modes d'expression.

Exemple 5

Dans le cadre de la recherche, l'utilisation d'applications avec des possibilités multimodales et sensorielles permettait aux élèves de démontrer leurs nouvelles connaissances ou leur compréhension d'un concept dans le contexte de matières de base comme les mathématiques et les sciences naturelles et sociales.

Les figures 5 et 6 fournissent des exemples d'artéfacts créés par des élèves en classe d'immersion précoce avec l'application Explain Everything pour démontrer leurs connaissances des concepts en sciences naturelles (classification des animaux et des insectes) et en sciences sociales (la structure d'un igloo et son lien avec la vie nomade de certaines communautés autochtones du nord du Canada).



Figure 5. Capture d'écran d'un artéfact créé avec l'application Explain Everything dans le cadre d'une évaluation en sciences naturelles. Le processus de pensée à haute voix dans la langue cible ainsi que la manipulation durant le processus de classification des images selon les différentes catégories étaient enregistrés et permettaient la création d'un artéfact au service d'une évaluation inclusive.



Figure 6. Capture d'écran d'un dessin d'un igloo réalisé avec l'application Explain Everything. En même temps que l'élève dessinait son igloo et détaillait à voix haute les différentes parties de l'igloo en les justifiant, il expliquait le lien avec les différents modes de vie des personnes vivant dans des communautés au nord du Canada.

Principe 3. De multiples moyens de participation et d'engagement

Selon le troisième principe du cadre de la CUA, les élèves sont considérablement différents dans la manière dont ils peuvent être engagés ou motivés à apprendre. Le degré d'engagement dans les activités d'apprentissage peut être influencé par de nombreux facteurs, comme la pertinence pour eux, leur style d'apprentissage et leur personnalité. Tous les enseignants de l'étude ont observé des taux plus élevés d'engagement et de motivation chez tous leurs élèves lors d'activités soutenues par l'utilisation d'outils numériques. En particulier, de nombreux enseignants ont observé que leurs élèves souffrant de déficit d'attention bénéficiaient de l'utilisation des technologies numériques, ce qui les a aidés à s'engager davantage dans les activités de langue seconde et à rester concentrés sur la tâche à accomplir pendant de plus longues périodes. Lors de l'utilisation d'outils technologiques, les élèves étaient également plus disposés à s'engager dans des activités qui nécessitaient une pratique répétitive.

Étant donné que de nombreux outils technologiques numériques offrent des expériences multimodales, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sensoriel étaient plus enclins à utiliser ces outils pour soutenir et étayer leur apprentissage, même si cela signifiait de faire les activités de manière répétitive.

Exemple 6



Figure 7. Une animation avec voix réalisée par un élève de 1re année avec l'application Puppet Pals raconte l'histoire d'une princesse et d'un dragon qui deviennent les meilleurs amis du monde.

<https://capsulesorales.csj.ualberta.ca/index.php/les-capsules-video/oral-et-les-technologies-numeriques/raconter-une-histoire-avec-puppetpal-apps/>

Les résultats de la recherche démontrent que l'accès à de nouvelles possibilités multimodales et sensorielles offertes par les nouveaux outils numériques permet aux élèves non seulement de s'engager de manière active dans les activités d'apprentissage, mais aussi de développer un sens du contrôle dans la réalisation de la tâche. Les énoncés « Tu peux faire... » et « Tu peux regarder... » que l'on trouve dans l'extrait 1, par exemple, montrent cette capacité d'agir et un savoir-faire de la part de l'élève ainsi que l'émergence d'un sens de l'autonomie envers la tâche d'apprentissage même. Voici un extrait d'une conversation entre la chercheuse et un élève de 2e année (7 ans) qui illustre ce sens du contrôle et de l'autonomie de la part de l'élève :

Extrait 1 :

- (Chercheuse) Est-ce que tu aimes faire des Puppet Pals?
- (Enfant) Oui.
- (Chercheuse) Pourquoi?
- (Enfant) Parce que tu as les personnes pour jouer avec et tu as les histoires, tu peux, tu sais comme les Puppets... Avec les doigts sur le iPad.

...

- (Enfant) Tu peux regarder ton histoire que tu as faite avec Puppet Pals... Et tu peux faire encore.
- (Chercheuse) Ah oui... pourquoi?
- (Enfant) Parce que c'est fun.

Les résultats de la recherche démontrent aussi que les élèves s'engagent dans des processus d'autorégulation métacognitive à l'égard de leur production multimodale. De plus, les nouvelles possibilités de création de vidéos et d'artéfacts numériques d'animation permettent aux

élèves de développer des valeurs esthétiques et un sens de l'auditoire. Ainsi, au moment de produire différents artéfacts numériques, les élèves ont en tête un auditoire avec lequel ils partageront ces artéfacts, ce qui les pousse à se préoccuper de la qualité de leurs productions et de leurs créations. On observe non seulement un engagement accru envers la tâche, mais aussi l'émergence d'un sens de responsabilité et d'autonomie de la part de tous les élèves envers leur apprentissage de la langue seconde.

Implications pour la salle de classe

Les résultats de la recherche fournissent des preuves tangibles qui soutiennent la nécessité d'adopter une approche e-inclusion dans les classes d'immersion française. La mise en œuvre de nouvelles stratégies pédagogiques inclusives soutenues par l'utilisation des technologies numériques permet aux enseignants de répondre aux besoins de tous les élèves dans leurs classes à l'ère du numérique.

La crise de la COVID-19 a entraîné un transfert de l'enseignement à distance et en ligne. Ce changement opéré du jour au lendemain exige de la part des enseignants d'adapter leur enseignement comme jamais auparavant. Les enseignants en immersion n'échappent pas à ce bouleversement pédagogique. Plus que jamais, l'adoption d'une approche e-inclusion est cruciale en contexte d'immersion afin de répondre aux besoins des élèves en matière d'apprentissage à distance et en ligne. Les programmes d'immersion au Canada se doivent d'être des programmes de langue seconde équitables et inclusifs à l'ère de la COVID-19.

Références

- Abbott, C. (2007). *Futurelab Series: Report 15. E-inclusion: Learning difficulties and digital technologies*. Récupéré de <http://www.scribd.com/doc/33194464/e-Inclusion-Learning-Difficulties-and-Digital-Technologies>
- Capsules orales – Parler pour apprendre : l'oral au service de l'apprentissage en immersion (<https://capsulesorales.csj.ualberta.ca/>)
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA : auteur.
- Karsenti, T. (2020, avril). Pourquoi savoir lire, écrire et compter ne suffisent-ils plus? *Résonances – Mensuel de l'École valaisanne*. Récupéré de http://www.karsenti.ca/resonance_7-karsenti.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2012). *Apprentissage par l'action. Littérature intégrée tout au long de la vie*. Toronto, Canada : le Ministère. Récupéré de www.digiexplanations.com/resources/research_1.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2002). *Comprendre le cerveau : vers une nouvelle science de l'apprentissage*. Paris, France : OCDE.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2020). *L'UNESCO associe des organisations internationales, la société civile et le secteur privé dans une Coalition pour assurer la #ContinuitéScolaire*. Récupéré de <https://fr.unesco.org/news/lunesco-associe-organisations-internationales-societe-civile-secteur-prive-coalition-assurer>
- Pellerin, M. (2013). *E-inclusion in Early French Immersion classrooms: Using technologies to support inclusive practices that meet the needs of all learners*. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(1), 44-70.
- Pellerin, M. (2017). *L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littérature au 21e siècle*. *Éducation et francophonie*, 45(2), 85-106.
- Romero, M., Lille, B. et Patiño, A. (dir.). (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

L'inclusion au secondaire : des petits efforts qui font un grand bien

Jill Leblanc | Responsable des programmes de Français en Immersion de la 7^e à la 12^e au ministère de l'éducation de l'Île-du-Prince-Édouard. | jeleblanc@edu.pe.ca



L'inclusion en immersion est parfois un sujet délicat parmi les professionnels de l'immersion. Autant on croit de tout cœur que nos programmes devraient être accessibles pour tout le monde, autant il est impossible d'ignorer le fait qu'au quotidien, les élèves dans nos salles de classe ont tous des besoins qui sont uniques et face auxquels

on se sent parfois démunis. Souvent, malgré nos meilleurs efforts, certains besoins demeurent insatisfaits et par conséquent, des élèves pourraient être exclus. Il n'existe pas de solution globale à la portée de la main qui règlera tous nos défis, mais il y a plusieurs façons de répondre aux besoins divers de nos élèves et de leur offrir une plus grande variété d'occasions de démontrer leurs capacités, ce qui contribuera à favoriser un sentiment d'appartenance et d'inclusion dans nos écoles. Cet article est un partage d'expériences qui racontent des défis et des réussites face aux efforts d'inclusion de nos élèves de façon plus complète et pertinente. Dans un effort continu pour rendre les programmes d'immersion plus accessibles à tous et s'assurer que les programmes répondent le mieux possible aux besoins de plus en plus divers, la réflexion continuelle sur les pratiques quotidiennes a mené à des petits changements qui font un grand bien à la population d'élèves d'immersion dans nos écoles. Ci-dessous, trois pistes d'action séparées, mais liées, sont présentées. On y retrouve des stratégies variées, y compris : responsabiliser les élèves, leur donner plus de choix et d'autonomie et rendre les activités accessibles à tous.

Normaliser les accommodations lors des examens

À la fin de la 12^e année, les élèves d'immersion et de français de base à l'Île-du-Prince-Édouard ont l'occasion de passer l'examen DELF. Ils ont le choix de niveau, A2, B1 ou B2, selon leurs compétences et leur programme. Cette possibilité est offerte par le ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu en collaboration avec le Public Schools Branch. Bien que cet examen soit strictement réglé par le FEI, l'examen est accessible à tous grâce aux accommodations permises. L'épreuve du DELF permet de respecter les normes de la province de l'Île-du-Prince-



Édouard en matière d'accommodements, en autant que ces accommodements ne dénature en aucune façon le déroulement normal du DELF. Par exemple, un élève ayant besoin de temps additionnel peut en obtenir; dans le cas de difficultés auditives, il est possible de se servir d'écouteurs et de passer la portion de compréhension orale tout seul dans une salle à part pour éviter les sons provenant d'un grand groupe ou les bruits ambiants d'une grande pièce; il est également possible d'accéder à des aides d'écriture, dont un ordinateur, pour ceux qui éprouvent des difficultés en écriture. Bien qu'il existe des précisions qui règlent strictement chaque modification aux normes, des accommodations existent afin de répondre aux besoins divers et de rendre cet examen reconnu à travers le monde accessible au plus grand nombre d'élèves possible.

Le fait que ce genre d'accommodations soit accessible pour un examen international est significatif parce que cela encourage les enseignants à faire la même chose en salle de classe, tout en préparant bien l'élève aux circonstances réelles de l'examen.

Une pause de l'évaluation : un retour aux activités partagées pour le plaisir

Dans les salles de classe au secondaire, un projet pilote est mené depuis maintenant plus d'un an dans les préparations pour la mise en place d'un nouveau programme d'études. Dans le but d'augmenter le niveau de compétence et la motivation dans le domaine de la lecture en français, certains enseignants ont réintroduit une période de lecture silencieuse au début de chaque classe. Ce n'est pas une nouvelle pratique révolutionnaire, mais les enseignants ont constaté que le fait de donner du temps et de l'espace

à la lecture ainsi qu'au partage des réflexions et aux partages personnels qui y sont associés a certainement fait augmenter le niveau d'engagement, non seulement dans le domaine de la lecture, mais dans l'ensemble du cours. L'élève est responsable de ses choix de livres et de ses buts en lecture. Les bienfaits de cette période de lecture sont nombreux : les élèves ont constaté une augmentation de leurs compétences de lecture et du fonctionnement général au quotidien en français, mais le fait que les liens personnels entre les élèves et la relation élève-enseignant se soient améliorés est encore plus signifiant.

Quand on parle d'inclure tout le monde, la participation à une activité commune sert de base solide afin d'établir un environnement d'apprentissage positif. De plus, les liens socioémotionnels créés au cours d'une activité de divertissement contribuent à développer un sentiment d'appartenance.

Mais, que faire quand tout le monde ne peut pas y participer? De plus en plus, même au niveau secondaire, il y a des élèves qui ont besoin d'adaptations pour lire. De nombreux livres numériques et audios ainsi que l'ajout d'appareils électroniques portatifs en salle de classe (soit Chromebook, iPad, BYOD, etc.) font en sorte qu'on enlève des barrières à la lecture. La lecture partagée, même au niveau secondaire, peut être bénéfique aux élèves, surtout si c'est uniquement pour le plaisir. Les enseignants pratiquent de façon périodique le partage d'un extrait d'un coup de cœur. Sans lire une œuvre au complet, on peut facilement varier le contenu et le type de livre qui est partagé. De plus, le fait de partager sa lecture sans questions de suivi (compréhension, etc.) assure une expérience relaxante et plaisante pour tous.

Quand chacun fait son propre chemin vers un but commun

Et si nos évaluations sommatives étaient axées davantage sur la lecture de textes choisis par l'élève? Tout le monde a des intérêts et des préférences uniques, alors il est possible de responsabiliser nos élèves pour le choix de textes de lecture qui répondent à leurs propres goûts. Même si le niveau de complexité ou la longueur des textes choisis par les élèves peuvent être très variés, et si parfois ces textes sont trop simples ou trop courts, on peut susciter une réponse avancée, exigeant une pensée critique soutenue en posant les bonnes questions.

Plutôt que le rapport de lecture traditionnel, on peut utiliser une autre option plus appréciée par les élèves. Selon son niveau de confort ou les buts d'évaluation,

l'enseignant peut maintenir un certain contrôle des tâches de lecture données aux élèves; il suffit de préciser des critères de succès généraux pour tous. Toutefois, l'élément de choix, soit au niveau du texte, du thème, du format de réponse ou autre, permet à l'élève de s'investir davantage dans son travail, ce qui l'incite à faire des connexions personnelles pour appuyer les idées. Une autre façon de varier les travaux de compréhension des écrits est d'offrir des périodes de travail indépendant en classe. L'enseignant peut tenir des discussions (conférences) avec les élèves durant ces périodes afin de donner une rétroaction pertinente qui assure le succès de tous, surtout les élèves qui risquent d'avoir des difficultés. Les conversations face à face forment un lien personnel et offrent des occasions régulières de fournir une rétroaction pertinente et spécifique aux élèves par rapport au développement de leur travail final, et ce, dans un environnement calme et non intimidant. De plus, l'enseignant est au courant du cheminement de chaque élève, ce qui facilite la correction. Les élèves ont moins de devoirs, et donc moins de stress. Tout le monde y gagne!

Voici à ce sujet le témoignage d'une enseignante du secondaire : « J'ai récemment eu la chance d'essayer cette approche avec mes élèves en classe. Au début, ils sont restés planqués dans des livres qu'ils n'aimaient pas, même si je leur ai dit que l'important, c'était de lire quelque chose qu'ils aimaient. Mes élèves n'étaient tellement pas habitués à continuer à chercher jusqu'à ce qu'ils trouvent un titre accrocheur! D'habitude en classe, c'est un roman de classe et c'est le seul choix pour un étudiant. Ce roman est lu ensemble avec des questions d'analyse. Mais avec une biblio de classe, et du choix, j'ai pu discuter avec les élèves de ce qu'ils aimaient, j'ai pu les aider à découvrir des nouveautés engageantes et ma classe a été transformée. Ensemble, nous avons lu plus de 15 heures (super agréables) en classe pendant le semestre. » (Melanie Labelle, enseignante à Charlottetown, I.-P.-É.). C'est clair que les élèves sont plus engagés quand ils ont le sentiment d'être impliqués dans leur apprentissage de façon importante.

Inclure nos élèves de façon intentionnelle peut se faire avec des petits gestes, mais il ne faut pas sous-estimer leurs effets. Car un élève qui se sent inclus et apprécié sera un élève plus engagé et, avant tout, il se sentira bien dans sa peau, ce qui vaut plus que n'importe quel succès scolaire et est le but que les éducateurs ont le plus à cœur.

Référence

France Éducation Internationale. (FEI). <https://www.ciep.fr/>



2020-2023

PLAN STR

1 CONTRIBUER À LA HAUSSE DU NOMBRE D'ENSEIGNANT.E.S FORMÉS COMBLANT UN POSTE EN IMMERSION FRANÇAISE

↪ **Contribuer à hausser** le nombre de demandes d'inscription dans un programme universitaire en enseignement immersif

↪ Contribuer, en partenariat avec les conseils scolaires, à **augmenter le nombre** de postes comblés

2 DEVENIR L'INCONTOURNABLE CARREFOUR PÉDAGOGIQUE SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION FRANÇAISE AU CANADA

↪ Obtenir de la part des professionnel.le.s de l'immersion un **taux de satisfaction élevé** au sujet de la qualité des ressources pédagogiques obtenues par le biais du portail de l'ACPI

↪ **Hausser le nombre** de professionnel.le.s de l'immersion membres de l'ACPI qui utilisent les ressources

L'ACPI, *force vive* de

STRATÉGIQUE

3

SOUTENIR LES PROFESSIONNEL.L.E.S DE L'IMMERSION DANS LE MAINTIEN ET L'ENRICHISSEMENT DE LEUR NIVEAU DE SÉCURITÉ LINGUISTIQUE ET CULTUREL

➤ **Augmenter** le niveau de sécurité linguistique perçu par les professionnel.le.s de l'immersion

➤ **Hausser le nombre** de participant.e.s aux activités et de consommateurs des contenus développés pour l'enrichissement du niveau de sécurité linguistique et culturel

4

OFFRIR UNE EXPÉRIENCE UNIQUE ET PERSONNALISÉE À NOS MEMBRES

➤ **Augmenter** le nombre de membres de l'ACPI

➤ **Hausser** le nombre de membres fidèles

➤ **Hausser** le nombre d'occasions de rayonnement

l'immersion



Le programme d'intervention au primaire au service des élèves

Marie-Lyne Bédard | Intervenante au ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard
mlbedard@cloud.edu.pe.ca



Le programme d'intervention au primaire existe depuis une quinzaine d'années à l'Île-du-Prince-Édouard. Ce programme est inspiré d'une approche similaire utilisée à l'époque à Saint-Jean au Nouveau-Brunswick. Des conseillers pédagogiques du ministère de l'Éducation avaient rendu visite à des classes à la suite d'un atelier présentant cette initiative lors d'un congrès de l'ACPI.

Le programme vise les habiletés en littératie des élèves de 3e année un peu moins performants afin d'atteindre les balises. Le programme en tant que tel n'a rien de révolutionnaire à part le fait que nous travaillons avec un petit groupe de 4 élèves intensivement sur une période d'environ 8 semaines (environ 25 jours d'école). Les stratégies sont les mêmes que celles qu'utilise l'enseignant de classe, soit un programme de littératie équilibrée.

Dans cet article, j'expliquerai la logistique d'un tel programme, les résultats obtenus au cours des trois dernières années ainsi que nos succès.

L'équipe

Deux intervenantes se partagent le travail supervisé par une coordonnatrice, une couvrant l'ouest et l'autre l'est de la province. L'équipe est sous la gouverne du ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu. Les 12 écoles offrant la 3e année d'immersion peuvent bénéficier de ce service destiné aux écoles ayant davantage de besoins au niveau scolaire.

Le choix de l'école et des élèves

L'année scolaire est divisée en cinq cycles d'environ deux mois. Avant le début de chaque cycle, chaque école doit fournir ses données en lecture, basées sur les données internes de l'école à ce moment de l'année. Nous utilisons un système semblable à celui de Fountas & Pinnell basé sur les attentes du programme d'études de 3e année à l'I.-P.-É.



Un calcul est fait selon le pourcentage d'élèves n'atteignant pas la balise donnée à ce moment. L'école ayant le plus grand pourcentage est donc choisie. La coordonnatrice contacte l'école et l'intervenante peut alors rencontrer l'équipe-école afin de sélectionner les quatre élèves qui feront partie du programme.

Les élèves choisis pour ce programme sont des élèves qui approchent des balises en lecture. Le but est de leur donner un appui supplémentaire intensif et de suppléer aux lacunes qu'ils auraient pu avoir au cours des premières années scolaires.

La sélection se fait en regardant le profil des élèves, soit les fiches d'observation en lecture, des échantillons d'écriture, le dossier cumulatif, les notes des enseignants, les interventions précédentes, l'appui parental, l'assiduité scolaire, la capacité à travailler intensivement en petit groupe et la combinaison des personnalités des quatre élèves. Tout en discutant de tous ces facteurs, la question déterminante est : Quels élèves pourront bénéficier le plus de ce programme? Un élève ayant des difficultés d'apprentissage sera plutôt dirigé vers le service de ressources ou d'orthopédagogie de l'école. Sans être écartés complètement, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, d'attention et/ou de comportement ne sont pas considérés comme des candidats pour lesquels les progrès seront significatifs.

Buts ciblés

Une fois les quatre élèves sélectionnés, les parents doivent donner leur accord et nous pouvons commencer. Le cycle débute avec deux jours de prétests où nous ciblerons les forces et les concepts à travailler.

Les mêmes tests seront administrés à la fin du cycle afin de noter les progrès des élèves. Les sous-tests utilisés sont les suivants :

- Fiches d'observation : nous utilisons la trousse Alpha-jeunes que nous avons modifiée en fonction de nos résultats d'apprentissage, soit le questionnaire selon les trois types – littéral, interprétatif et analytico-critique – de Fountas & Pinnell.
- Lecture de mots globaux (CFORP)
- Test de vocabulaire d'écriture (Clay)
- Entendre et noter les sons (Clay)
- Conscience phonologique (CFORP)
- Échantillon d'écriture

Après le prétest et une discussion avec l'enseignant, nous pouvons formuler des buts ciblés pour le reste du programme. Tout au long du programme, nous récoltons des données formatives avec des fiches de lecture, des échantillons d'écriture, des observations et des notes anecdotiques. Nous ajustons nos buts selon ces données formatives.



Comme nous l'avons mentionné auparavant, ce programme est intensif dans sa durée mais aussi au quotidien. Les quatre élèves sélectionnés deviennent notre groupe-classe pour la journée. Ils passent donc toute la journée avec nous, soit entre 2,5 à 3 heures par jour, mais ils retournent dans leur groupe-classe pour les mathématiques, la musique et l'éducation physique. À ce moment, l'intervenante travaille avec des petits groupes à d'autres niveaux, selon les besoins de l'école. Habituellement, ce sont des groupes de lecture guidée avec des élèves de 3e, 2e et parfois 1re année.

Pendant ces 2,5 à 3 heures par jour que nous passons avec ce petit groupe, nous suivons un programme de littératie équilibrée qui est très semblable à ce qui se passe en salle de classe, tout en ciblant les besoins de nos quatre élèves.

La journée comprend une lecture guidée, une période de lecture indépendante qui nous permet de faire une lecture individuelle avec deux élèves chaque jour, de l'écriture, de l'étude de mots et, selon les besoins, de la conscience phonologique tout en incorporant l'oral.

Ce travail intensif nous permet de bien connaître nos élèves, de relever des observations que l'enseignant de classe n'aurait pas la chance de voir dans un groupe-classe. Chaque élève peut pratiquer l'oral dans un contexte beaucoup plus structuré et guidé, poser des questions, prendre des risques, apprendre de ses erreurs et faire de la métacognition. Et, surtout, il peut être suivi au quotidien, sachant que quelqu'un l'écouterait lire et discuterait avec lui de sa lecture.

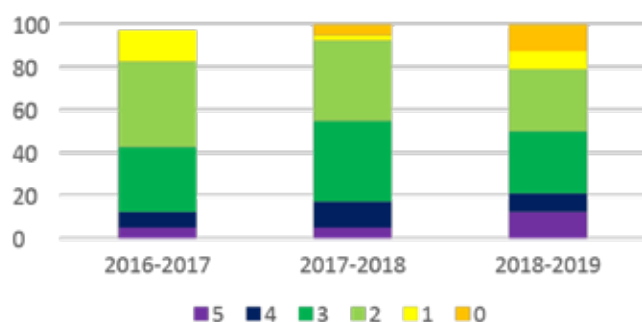
Résultats

Évidemment, ce programme est un succès. Regardons les résultats des dernières années, basés sur 40 élèves répartis entre 6 à 10 écoles, selon les années.

Niveaux de lecture

Ces tableaux indiquent la différence entre le niveau de lecture en début de cycle et le niveau en fin de cycle des trois dernières années. Plus de 80 % des élèves ont augmenté de un à cinq niveaux de lecture lors de l'intervention.

Augmentation du nombre de niveaux de lecture pendant un cycle par année scolaire (en %)

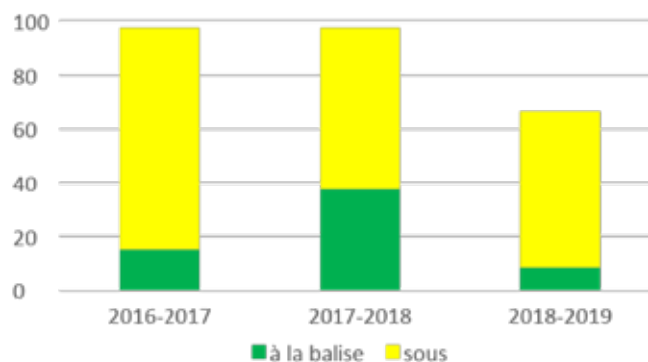


Niveau de lecture en fin d'année

À la fin du programme, nous retournons évaluer la lecture de nos élèves. Le tableau suivant indique leur niveau de lecture en fin d'année par rapport à la balise attendue à la fin de la 3e année. Bien que ce tableau ne démontre pas un succès, il illustre quand même que les élèves s'approchent de la balise. Les élèves ont acquis plusieurs stratégies et ont probablement besoin de plus de temps pour mettre ces dernières en pratique et les peaufiner. La plupart des élèves commencent le programme à un niveau qui est loin de la balise attendue à ce moment de l'année. Nous avons vu avec le tableau précédent qu'ils développent des habiletés pour lire des niveaux plus avancés avec un appui intensif pendant le cycle du programme. Il est difficile de leur demander d'atteindre les balises de la fin d'année dans ce

laps de temps entre la fin du programme et la fin de l'année scolaire. Selon le cycle au cours duquel ils ont participé au programme, le laps de temps peut être très court et il est donc peu réaliste qu'ils atteignent la balise de fin 3e année. Ces données sont basées sur la fiche d'évaluation en lecture que l'intervenant retourne faire en salle de classe en juin.

Pourcentage d'élèves ayant atteint ou non la balise en fin d'année, par année scolaire



Il est à noter que le pourcentage n'atteint pas 100 % puisque pour différentes raisons, certains élèves n'ont pas été évalués en fin d'année scolaire.

Conclusion

En conclusion, c'est un programme qui a ses succès.

La plupart des élèves s'améliorent sur le plan de leurs connaissances et habiletés en lecture. Ils deviennent aussi plus confiants dans leurs habiletés en lecture et sont plus à l'aise de prendre des risques. Ils ont la chance de travailler l'oral en petit groupe.

Le questionnaire envoyé aux parents en fin de cycle révèle que ceux-ci sont très satisfaits du programme en général et apprécient grandement le fait que leur enfant ait été choisi pour y participer. Les enseignants quant à eux voient revenir des élèves plus confiants en lecture et qui prennent des risques en littérature, mais aussi dans d'autres matières comme les mathématiques.

Références

- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (CFORP). <http://www.cforp.ca/>
- Clay, M. M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal, Canada : Chenelière.
- Department of Education and Lifelong Learning. (2019) *Primary Intervention Program: 2018-2019 Annual Report*.
- Department of Education, Early Learning and Culture. (2018) *Primary Intervention Program: 2017-2018 Annual Report*.
- Department of Education, Early Learning and Culture. (2017) *Primary Intervention Program: 2016-2017 Annual Report*.

Bravo, vous êtes bilingues!

Sylvie Roy | Professeure | Werklund School of Education | Université de Calgary | syroy@ucalgary.ca



Dans le cadre du Congrès de l'ACPI 2019 organisé dans la belle ville de Québec, j'ai eu la chance de discuter plusieurs fois d'identités bilingues et multilingues des jeunes de l'immersion avec les participants, enseignants, administrateurs ou conseillers.

En fait, nous savons tous que les jeunes d'aujourd'hui ont des répertoires linguistiques et culturels multiples. Si nous voulons une salle de classe inclusive, nous devons faire en sorte que ces répertoires soient pris en compte lors de l'enseignement et de l'apprentissage du français.

Mais que sont les répertoires linguistiques? « Répertoires linguistiques » (Blommaert, 2010) remplace les termes tels que le français, l'anglais, l'espagnol qui sont assez figés et qui ne comprennent pas de variantes. « Répertoires » signifie que chaque individu possède des accents, un vocabulaire riche, des expressions et des variétés de langue à différents niveaux de compétences qu'il utilise dans différents contextes. Chacun s'adapte aux autres selon la personne avec qui il parle ou l'évènement ou le moment lors duquel il utilise ses répertoires linguistiques et culturels.

Les répertoires culturels multiples (et l'espace transculturel) correspondent à un mélange de cultures et à la formation d'une nouvelle façon d'être. Il n'y a rien de figé, nos ancrages culturels et linguistiques, voire nos identités sont constamment en changement. Les jeunes en immersion française font partie de cette réalité.

Leurs identités sont fluides et ils s'adapteront aux différentes communautés auxquelles ils appartiennent.

Comme nous d'ailleurs, les adultes ou les enseignants, qui sommes des membres de différentes communautés, et en effet, cette notion de « communauté » est diverse et hétérogène. Que ces jeunes soient nés au Canada ou y aient émigré, ils vivent avec deux ou plusieurs langues et de « nouvelles » pratiques langagières, des identités complexes et des cultures mixtes. Ce sont des citoyens du monde ayant leurs propres façons de vivre et de voir le monde (des identités) qui utilisent des compétences linguistiques (les langues) pour pouvoir naviguer dans différents espaces sociaux pluriels.



Même si on croit qu'il existe encore une langue, une culture, une nation, il est très rare que même les locuteurs natifs connaissent tous les aspects de leur langue. Comme le note Blommaert (2010) :

We never know "all" of a language; we always know specific bits and pieces of it. This count for our "mother tongue" as well as for the languages we pick up in the course of a lifetime, and this is perfectly normal. (p. 23)

Les jeunes qui poursuivent des études en immersion française ne sont pas exclus de ces définitions. Même dans une classe qui semble homogène, les jeunes sont différents, ils apprennent à leur rythme et ils ont des identités qui changent. Alors, comment faire pour inclure tous les élèves de l'immersion pour qu'ils se sentent fiers et compétents en français malgré les nombreuses critiques à l'égard de leur français? De toute façon, même entre locuteurs natifs, les commentaires abondent. On n'est jamais assez bon ou on n'écrit jamais assez bien en français. Comme une assistante me l'a rappelé un jour lorsque je lui ai envoyé un pamphlet pour faire de la publicité pour notre programme en français :

Bonjour. Conformément à votre souhait, nous allons afficher votre pamphlet dans l'entrée de l'école. Je me permets cependant de vous faire remarquer que la façon déplorable dont celui-ci est rédigé donne une mauvaise image de votre programme, ce qui est à mon sens fort regrettable. Cordialement. (courriel reçu d'une assistante administrative française, Calgary, 2010)

Ce pamphlet avait été révisé par un réviseur linguistique du Québec. Et même les enseignants ne se sentent pas toujours à l'aise dans leur propre classe, comme l'une de mes participantes me l'a mentionné en entrevue (Roy, in press) (2018) :

Tout le monde a le droit de choisir sa langue. Je sais que mon français est bon. Comment puis-je accéder à un standard pour mes élèves de l'immersion? J'ai une grosse responsabilité. L'un de mes professeurs m'a dit un jour : « Oui tu as une grosse responsabilité

et tu dois déterminer toi-même le niveau que tu aimerais atteindre . . . *because if you wait for the French community to pat you on the head and say congratulations you are a bilingual French speaker . . . you will die first!* » [traduction libre du français]

Comment faire prévaloir les identités bilingues et multilingues des jeunes tout en valorisant le français? Cook (2002) propose de montrer la richesse de l'apprentissage des langues secondes.

Students need to be shown the richness of L2 use. Rather than a few L2 users stumbling through conversations with powerful native speakers, they need to encounter the language of people who use the language effectively as a second language, who, because they speak two languages, can say things that monolingual native speakers can never say. (p. 338)

De plus, Scott (2016) propose que les jeunes dans les classes de langue seconde puissent mieux comprendre qui ils sont et comment on apprend des langues. Il ne s'agit pas seulement de la perfection et de la grammaire, mais de mieux comprendre les multiples bénéfices tirés de la connaissance de deux langues ou plus :

Most students in a language classroom are unaware of how they feel about the target language and its speakers, or why it is important to know and use a second language. Beyond the concrete goals of learning grammar and vocabulary, they have a largely limited sense of themselves as language learners and varying perceptions of what language learning encompasses. Helping students engage in critical reflection is, however, a somewhat elusive endeavor. (p. 253)

Il peut être difficile de convaincre les jeunes de l'importance de ce qu'ils apprennent, toutefois, cela commence avec soi. Si nous sommes capables d'accepter la complexité et le travail à long terme qu'exige l'apprentissage du français, nous pouvons féliciter les jeunes tous les jours en leur disant : Bravo vous êtes bilingues!

Références

- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Cook, V. (2002). *Language teaching methodology and the L2 user perspective*. Dans V. Cook (dir.), *Portraits of the L2 user* (p. 327-343). Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- Roy, S. (in press). *French Immersion Ideologies in Canada*. Lanham, MD : Lexington Books.
- Scott, V. (2016). *Multi-competence and language teaching*. Dans V. Cook et L. Wei (dir.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, p. 445-460). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

La pédagogie universelle : un outil pratique pour favoriser l'inclusion scolaire

Marie-Élaine Desmarais | Professeure à la Faculté d'éducation | Université de Saint-Boniface | mdesmarais@ustboniface.ca



Introduction

La pédagogie universelle ou la conception universelle de l'apprentissage est une approche pédagogique de plus en plus recommandée par les divisions scolaires et en rapport avec laquelle plusieurs occasions de perfectionnement professionnel sont offertes aux acteurs du

système scolaire. Mais qu'en est-il exactement ? Est-ce une approche entièrement nouvelle ? Faut-il, encore une fois, laisser de côté nos pratiques pédagogiques actuelles pour cette « nouvelle idée » mise de l'avant par nos divisions scolaires ? Non, pas du tout ! L'objectif de cet article est de démystifier ce qu'est réellement la pédagogie universelle et de faire réaliser à quel point il s'agit d'une approche complémentaire aux autres pratiques pédagogiques, à ce que l'on fait déjà, mais aussi d'un outil pratique et concret pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire dans les écoles tant au primaire qu'au secondaire.

Qu'est-ce que la pédagogie universelle ?

La pédagogie universelle ou le Universal Design for Learning émerge à la fin des années 1990 (Rose et Meyer, 2002) pour répondre à deux défis du système d'éducation actuel : enseigner à des élèves aux caractéristiques de plus en plus diversifiées et maintenir des exigences élevées (Meyer, Rose et Gordon, 2014; Rose et Meyer, 2002). La pédagogie universelle est une structure flexible qui guide l'enseignant dans la planification de son enseignement. Cette structure permet de proposer des occasions variées d'apprentissage à tous les élèves à l'aide d'activités pédagogique qui offre de la flexibilité autour du matériel proposé, des méthodes d'enseignement et des évaluations (Rappolt-Schlichtmann, Dalley et Rose, 2012). Elle considère la variabilité de l'expérience de chaque élève comme un facteur clé de l'apprentissage. Effectivement, il est primordial que chaque élève, tous ayant un profil neuropsychologique différent, puisse apprendre de manière efficace et flexible (Immordino-Yang et Fischer, 2016).

La pédagogie universelle permet ainsi de réduire les obstacles pouvant entraver l'apprentissage des élèves en leur offrant un soutien au moment opportun, en plus de leur proposer des défis appropriés favorisant leur engagement.

Concrètement, l'enseignant planifie en tentant d'anticiper l'éventail des besoins éducatifs que pourraient avoir ses élèves et les solutions concrètes pour y répondre. C'est autour de trois principes de flexibilité que la pédagogie universelle prend son sens : 1. Offrir divers moyens d'engagement; 2. Offrir divers moyens de représentation; 3. Offrir divers moyens d'action et d'expression (Meyer et al., 2014). Ces trois principes de flexibilité sont en fait un outil pour accompagner les enseignants dans le choix et la mise en œuvre de moyens concrets pour diversifier son enseignement et s'assurer que tous les élèves puissent apprendre efficacement et en profondeur.

La pédagogie universelle et son côté pratico-pratique

Afin de voir les implications concrètes et pratiques de la pédagogie universelle, les trois principes de flexibilité méritent d'être explicités. Bien qu'ils soient décrits comme trois principes indépendants, il faut garder à l'esprit qu'ils sont en constante interaction et donc interreliés (Meyer, Rose et Gordon, 2014).

Offrir plusieurs moyens d'engagement

Le premier principe de flexibilité de la pédagogie universelle s'intéresse au « pourquoi » de l'apprentissage, c'est-à-dire à la pertinence et à l'utilité de ce qui est enseigné. Le fait de clarifier auprès des élèves pourquoi il est nécessaire d'apprendre ce qui est enseigné et en quoi cela est utile a un impact sur leur motivation et leur engagement dans leurs apprentissages (Meyer, Rose et Gordon, 2014). Ainsi, un des objectifs de ce premier principe est d'offrir à l'élève des occasions de faire des choix sur différents aspects de son apprentissage. Ce principe vise donc à ce que plusieurs options soient offertes pour que l'élève puisse s'engager activement dans les tâches qui lui sont proposées et à maintenir son niveau d'intérêt (Abell,

Jung et Taylor, 2011). L'enseignant peut proposer plusieurs moyens d'engagement essentiellement de trois façons.

D'abord, il peut offrir diverses possibilités pour favoriser les champs d'intérêt de ses élèves en leur proposant des activités au choix, liées à leurs champs d'intérêt, utiles, authentiques, sécurisantes, précises et favorisant l'autonomie (Coyne et al., 2009). Par exemple, pour une activité d'écriture, les élèves pourraient choisir le sujet et le format du travail en fonction de leurs forces ou de leurs préférences.

Ensuite, l'enseignant peut offrir diverses possibilités de favoriser l'effort et la persévérance en accordant une attention particulière au degré de difficulté des activités qu'il propose et en donnant souvent de la rétroaction.

Par exemple, l'enseignant pourrait varier le niveau de difficulté des activités en fonction des forces et des faiblesses de ses élèves. Le défi proposé aux élèves devrait être suffisant pour les motiver à atteindre l'objectif ou finir l'activité, mais pas trop élevé pour les décourager en cours de route.

Enfin, l'enseignant peut offrir diverses possibilités de favoriser l'autorégulation de ses élèves en leur proposant différentes occasions de faire le point sur leurs apprentissages et s'autoévaluer. Ce faisant, il invite les élèves à se questionner sur l'efficacité des stratégies qu'ils utilisent et sur leurs objectifs personnels (Meyer, Rose et Gordon, 2014). Par exemple, il pourrait présenter une réflexion métacognitive à la fin d'une activité ou demander aux élèves quelle a été la stratégie d'apprentissage la plus efficace utilisée dans l'activité qu'ils viennent de compléter.

De cette manière, le premier principe de flexibilité de la pédagogie universelle vise à favoriser et à maintenir la motivation des élèves en leur offrant diverses occasions de mettre de l'avant leur champ d'intérêt, de persévérer dans des tâches utiles et authentiques en obtenant souvent des rétroactions, puis d'autoévaluer les stratégies qu'ils utilisent et leurs apprentissages.

Offrir plusieurs moyens de représentation

Le second principe de flexibilité de la pédagogie universelle s'intéresse au « quoi » de l'apprentissage, soit à la matière qui est enseignée (Coyne et al., 2009). Ce principe reconnaît que la capacité de percevoir, d'interpréter et de comprendre une information est influencée par la façon dont est présentée cette dernière (Meyer et al., 2014). C'est principalement de trois manières différentes que

l'enseignant peut offrir plusieurs moyens de représentation.

D'abord, l'enseignant peut offrir diverses possibilités de favoriser une meilleure représentation de l'information en utilisant différentes modalités pour présenter la matière qu'il enseigne (CAST, 2011). Par exemple, il pourrait présenter la même information en utilisant un schéma, un tableau, une liste, une vidéo, etc. (Meyer et al., 2014).

Ensuite, l'enseignant peut offrir diverses possibilités de favoriser une meilleure compréhension du langage, des expressions mathématiques et des symboles. Il y parvient en s'assurant que tous les élèves comprennent bien les symboles et le vocabulaire qu'il utilise (CAST, 2011). Par exemple, il pourrait créer un lexique sur la matière enseignée avec les élèves.

Enfin, l'enseignant peut offrir diverses possibilités de favoriser une meilleure compréhension de la matière en veillant à la compréhension de tous les élèves (CAST, 2011). Par exemple, il pourrait demander aux élèves de reformuler dans leurs mots ce qu'ils ont compris. C'est en utilisant une variété de stratégies que l'enseignant peut vérifier la compréhension de ses élèves (Coyne et al., 2009).

Ainsi, le deuxième principe de flexibilité de la pédagogie universelle fait ressortir que, pour bien apprendre, il faut utiliser des modalités de présentation variées, s'assurer de clarifier les symboles et le vocabulaire employés et utiliser des moyens variés pour vérifier la compréhension des élèves (Meyer et al., 2014).

Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression

Le troisième principe de flexibilité de la pédagogie universelle s'intéresse au « comment » de l'apprentissage, soit les stratégies utilisées par les élèves pour réaliser des apprentissages, les réinvestir ou les transférer (Meyer et al., 2014). Il s'agit des choix donnés à l'élève liés à ses stratégies d'apprentissage et aux activités proposées par l'enseignant (Coyne et al., 2009). C'est de trois façons que les enseignants peuvent soumettre plusieurs moyens d'action et d'expression à leurs élèves.

D'abord, l'enseignant peut offrir diverses possibilités de favoriser la mise en action en donnant différentes occasions aux élèves d'utiliser des stratégies d'apprentissage variées (CAST, 2011). Par exemple, pour la réalisation d'une présentation orale, les élèves pourraient choisir le support visuel qu'ils utilisent, le format de leur présentation (devant le groupe, en table ronde, dans une vidéo, etc.) (Abell, Jung et Taylor, 2011).

Ensuite, l'enseignant peut *offrir diverses possibilités de favoriser l'expression et la communication* en proposant aux élèves de travailler en équipe, de procéder de manière plus ou moins autonome et de gérer leur temps (CAST, 2011). Par exemple, l'enseignant laisse les élèves décider s'ils travaillent en petits groupes ou pas.

Enfin, l'enseignant peut *offrir diverses possibilités de favoriser la mobilisation des fonctions exécutives* en guidant ses élèves dans l'atteinte et le suivi de leurs objectifs, dans la planification et le respect des échéances et dans l'autoévaluation de leurs progrès (Meyer et al., 2014). Par exemple, l'enseignant peut offrir une liste de vérification pour une activité donnée pour guider les élèves dans l'atteinte de tous les objectifs de cette activité.

Ainsi, le troisième principe de flexibilité de la pédagogie universelle a pour objectif de veiller à ce que les élèves deviennent plus autonomes dans leur processus d'apprentissage, leur capacité à communiquer ainsi que leur habileté à se fixer et à atteindre des objectifs (Meyer et al., 2014). Le tableau 1 offre une représentation synthétisée des éléments qui viennent d'être abordés.

Principes de flexibilité de la pédagogie universelle (traduction libre du CAST, 2011)				Exemples
Offrir plusieurs moyens d'engagement	associé au « pourquoi » de l'apprentissage	L'enseignant peut offrir diverses possibilités pour favoriser :	a) les champs d'intérêt	Proposer à l'élève de choisir, en fonction de ses champs d'intérêt, le livre à lire
			b) l'effort et la persévérance	Proposer des activités au niveau de difficultés varié
			c) l'autorégulation	Proposer aux élèves des moments où ils doivent réfléchir à leurs stratégies d'apprentissage et s'autoévaluer
Offrir plusieurs moyens de représentation	associé au « quoi » de l'apprentissage	L'enseignant peut offrir diverses possibilités pour favoriser une meilleure :	a) représentation de l'information	Présenter la même matière de différentes façons
			b) compréhension du langage, des expressions mathématiques et des symboles	Proposer aux élèves de se créer un lexique, leur donner plusieurs exemples, leur dire ce qui est important
			c) compréhension de la matière	Proposer aux élèves des occasions de pratiquer ce qu'ils viennent d'apprendre et de faire des liens d'une matière à une autre
Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression	associé au « comment » de l'apprentissage	L'enseignant peut offrir diverses possibilités pour favoriser :	a) la mise en action	Proposer des activités dans lesquelles les élèves peuvent se donner de la rétroaction entre eux
			b) l'expression et la communication	Proposer des activités dans lesquelles les élèves peuvent travailler de différentes façons entre eux
			c) la mobilisation des fonctions exécutives	Proposer aux élèves de se fixer leur propre objectif et de se créer un système pour faire le suivi de cet objectif

De manière concrète, selon les principes de flexibilité de la pédagogie universelle, l'enseignant planifie son enseignement en pensant à une variété de modalités d'enseignement, d'évaluations et d'activités d'apprentissage. Il anticipe en quelque sorte les choix qu'il pourra offrir à ses élèves en fonction des trois principes. C'est cette variété d'options qui permettra aux élèves d'apprendre selon leurs besoins, voire leurs préférences d'apprentissage. C'est de cette manière que ces trois principes de flexibilité peuvent s'appliquer dans toutes les disciplines enseignées, peu importe l'ordre d'enseignement (Meyer et al., 2014), et à tous les élèves (CAST, 2011). C'est d'ailleurs pour cette raison qu'on la considère comme une approche inclusive.

La pédagogie universelle : un outil pour l'inclusion scolaire

Selon Vienneau (2006), la pédagogie de l'inclusion scolaire vise à diminuer les exclusions fondées sur les différences entre les élèves et tend vers la pleine participation de tous les élèves. Afin de mettre en œuvre l'inclusion scolaire, il est nécessaire de mettre en place une série de mesures tant administratives que pédagogiques pour répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves de la classe.

La pédagogie universelle apparaît ainsi comme un outil pour l'inclusion scolaire puisqu'elle propose de tenir compte du processus d'apprentissage et des préférences individuelles de tous les élèves de la classe, plutôt que de se centrer uniquement sur ceux qui ont des besoins particuliers (Bergeron, Rousseau, Leclerc, 2011).

Elle met ainsi en évidence une culture d'apprentissage plus ouverte à la diversité et donne plus de flexibilité dans la manière dont les élèves peuvent apprendre et démontrer ce qu'ils ont appris (Jorgenson et Weir, 2002). Comme l'inclusion scolaire, elle repose sur la reconnaissance de l'unicité de chaque élève (Vienneau, 2006) et propose de multiplier les occasions pour les élèves de choisir ce qui correspond le mieux à la nature de leurs besoins et de leurs préférences d'apprentissage (Meyer et al., 2014). De cette façon, le développement de l'autonomie des élèves est favorisé, en plus de leur rôle plus actif et important dans leur processus d'apprentissage (Meyer et al., 2014). Ce faisant, la pédagogie universelle constitue une approche plus collective qu'individuelle (CAST, 2011) et proactive (Burgstahler, 2013), puisqu'elle réduit la nécessité de proposer des adaptations individuelles en mettant de l'avant un apprentissage plus accessible à l'ensemble des élèves. Elle rend aussi possible une expérience d'apprentissage plus positive et efficace (Meyer et al., 2014)

puisque'elle s'intéresse également aux aspects affectifs et motivationnels de l'apprentissage.

Conclusion

En conclusion, à l'aide des trois principes de flexibilité, la pédagogie universelle apparaît comme un outil concret pour enseigner à une diversité d'élèves. Elle sert de guide aux enseignants pour planifier leur enseignement dans une perspective plus inclusive et flexible. Toutefois, comme tout changement, elle requiert un temps d'appropriation, et l'accompagnement et la formation contribuent à en avoir une meilleure compréhension.

Liste des références

- Abell, M. M., E. Jung, et M. Taylor. (2011). Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of "Universal Design for Learning". *Learning Environments Research*, 14(2), 171-185.
- Bergeron, L., N. Rousseau et M. Leclerc. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Burgstahler, S. E. (2013). *Equal Access: Universal design of instruction: A checklist for inclusive teaching*. Seattle, WA: University of Washington. Repéré à http://www.washington.edu/doi/Brochures/PDF/equal_access_udi.pdf.
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *The Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.0*. Wakefield, MS: National Center on Universal Design for Learning.
- Coyne, P., P. Ganley, T. Hall, G. Meo, E. Murray et D. Gordon. (2006). *Applying universal design for learning in the classroom*. Dans D. H. Rose et A. Meyer (dir.), *A Practical reader in: universal design for learning* (p. 1-13). Cambridge, MS: Harvard Education Press.
- Desmarais, M.-É. (à paraître). *L'appropriation et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle en contexte universitaire québécois : mieux comprendre le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation*. (Thèse doctorale inédite, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Immordino-Yang, M. H. et K. W. Fischer (2016). *Neuroscience Bases of Learning*. Dans M. H. Immordino-Yang (dir.), *Emotions, learning, and the brain: exploring the educational implications of affective neuroscience* (p. 79-92). New York, NY: Corwin.
- Jorgensen, C. M. et C. Weir. (2002). *Reflections on teaching. Equity and Excellence in Higher Education Newsletter*. Repéré à http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/ppubpdflist.htm.
- Meyer, A., D. H. Rose et D. Gordon. (2014). *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield, MS: CAST Professional Publishing.
- Rappolt-Schlichtmann, G., S. G. Dalley et L. T. Rose. (2012). *A Research reader in universal design for learning*. Cambridge, MS: Harvard Education Press.
- Rose, D. H. et A. Meyer. (2002). *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision of Curriculum Development.
- Vienneau, R. (2006). *De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion*. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 8-32). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Foire aux questions sur la pertinence de l'immersion pour tous les élèves

Fred Genesee, PhD | professeur émérite, département de psychologie | Université McGill

Caroline Erdos, PhD, S-LP(C) | Coordinatrice du projet Avancement du savoir en enseignement différencié et en inclusion (ALDI) | Commissions scolaires anglophones du Québec



Dans ce document, nous fournissons de brèves réponses aux questions les plus fréquemment posées à propos de la pertinence de l'immersion pour tous les élèves. Nos commentaires portent sur les élèves des programmes d'immersion, principalement au Canada, ayant diverses caractéristiques et provenant de divers milieux. Cela inclut les étudiants issus de familles défavorisées, les étudiants issus de groupes culturels minoritaires qui parlent anglais (par exemple, les enfants de la communauté mohawk), les étudiants ayant des capacités intellectuelles ou des aptitudes dans leur langue maternelle qui sont inférieures à la moyenne ainsi que les étudiants qui ne parlent aucune des deux langues d'immersion (anglais ou français). Des études ont été faites sur ces élèves, car on craint souvent qu'ils puissent avoir des difficultés à l'école et, par conséquent, on leur déconseille souvent

de s'inscrire à des programmes d'immersion. Il importe cependant de donner un accès équitable aux programmes d'immersion, et ce à tous les élèves. Les commentaires que nous présentons ci-dessous s'appuient sur des études qui ont inclus ce genre d'élèves.

1

Les enfants à risque de présenter des difficultés scolaires peuvent-ils devenir bilingues s'ils suivent un programme d'immersion ?

Oui, les élèves à risque peuvent devenir bilingues.

Les études démontrent que les élèves dont les difficultés scolaires sont associées à leur statut socioéconomique ou à leur origine linguistique, et/ou qui sont marginalisés à cause de leur origine culturelle, de leurs capacités intellectuelles ou de leurs habiletés dans leur langue maternelle peuvent apprendre deux langues dans un contexte d'immersion et atteindre un niveau avancé de compétences langagières. Pour ce faire, il est important qu'ils bénéficient du même soutien scolaire que celui qui serait proposé à des élèves similaires inscrits dans des programmes unilingues, mais aussi de mesures d'adaptation complémentaires qui tiennent compte du fait qu'ils apprennent deux langues, dont l'une peut être à un stade précoce de développement.

2

L'apprentissage d'une langue additionnelle dans un contexte d'immersion aggraverait-il les difficultés langagières des élèves dont les compétences dans leur langue maternelle sont inférieures à la moyenne ? Cela ralentirait-il l'apprentissage des langues ? Cela peut-il créer une confusion chez l'enfant ?

Non, apprendre une langue additionnelle n'aggraverait pas les difficultés de ces élèves.

Pour répondre à cette question, les chercheurs ont comparé les résultats obtenus par les élèves en immersion, dont les compétences dans leur langue maternelle étaient peu développées, aux résultats d'élèves inscrits dans des programmes unilingues et présentant des niveaux tout aussi faibles d'aptitude dans leur langue maternelle. Ils ont constaté que les élèves en immersion n'éprouvent pas plus de difficultés scolaires que les élèves des programmes unilingues. Au contraire, ils réussissent aussi bien à l'école et deviennent aussi compétents dans leur langue maternelle que les élèves des programmes unilingues, tout en devenant beaucoup plus compétents dans la deuxième langue.

3

À quel âge les enfants susceptibles d'avoir de faibles résultats académiques devraient-ils être initiés à une langue additionnelle en immersion ?

Il n'y a pas d'étude qui réponde spécifiquement à cette question.

Cependant, nous savons que, de manière générale, plus tôt les élèves des programmes d'immersion sont exposés à une deuxième langue, plus grande sera leur compétence dans cette langue. Des études démontrent que les élèves inscrits à certains programmes d'immersion tardive atteignent les mêmes niveaux de compétence en langue seconde, ou presque, que les élèves en immersion précoce. Cependant, cette conclusion n'est pas courante. Nous ne savons pas si, pour les élèves à risque, il est plus avantageux de débiter l'immersion dès la première année du primaire ou de la commencer plus tardivement durant le primaire.

4

Un enfant ayant une dyslexie devrait-il éviter d'apprendre à lire et à écrire dans deux langues ?

Il n'y a pas d'étude qui réponde spécifiquement à cette question.

Cependant, les études démontrent que l'apprentissage de la lecture dans une langue soutient l'apprentissage de la lecture dans l'autre langue. De plus, les élèves qui arrivent à l'école avec une certaine capacité à lire dans la langue parlée à la maison apprennent à lire la deuxième langue relativement facilement et, inversement, les étudiants qui apprennent à lire dans une deuxième langue acquièrent des compétences qui les aident à apprendre à lire dans la langue parlée à la maison, s'ils ne savent pas déjà lire dans cette langue. Nous savons également que connaître deux langues améliore la conscience métalinguistique des élèves et que cette dernière facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par conséquent, ces résultats suggèrent que la dyslexie ne devrait pas empêcher les élèves d'apprendre à lire et à écrire dans les deux langues.

5

Y a-t-il une forme d'immersion qui soit plus appropriée pour les élèves à risque qu'une autre ?

Nous ne savons pas s'il existe une forme d'immersion qui soit meilleure pour les élèves à risque.

Aucune étude n'a comparé les différents types de programmes d'immersion pour les élèves à risque.

6

Comment savoir si un enfant a un trouble du langage ou de la lecture s'il (ou elle) n'a pas encore maîtrisé la langue d'enseignement ?

Si un enfant a de la difficulté à apprendre une deuxième langue ou à apprendre à lire dans une deuxième langue, mais qu'il ne présente aucun problème similaire dans la première langue, ce n'est pas un véritable trouble. Il est probable que les difficultés de l'élève soient dues à l'acquisition incomplète de la langue seconde ou à un autre problème. Si un enfant a un trouble du langage ou de la lecture, ce dernier sera évident dans les deux langues.

7

L'enseignement en immersion devrait-il être le même pour les élèves à risque et les élèves qui ne semblent pas présenter de difficultés ?

Oui et non.

Les élèves à risque devraient recevoir le même enseignement de base que leurs pairs qui ne présentent pas de difficultés. Ils ont toutefois besoin d'un soutien additionnel et individualisé de la part de leur enseignant, un enseignement adapté à leurs forces ainsi qu'à leurs besoins spécifiques. Par exemple, il est important de fournir aux élèves ayant des difficultés de langage et/ou de lecture un soutien additionnel axé sur les compétences de base qui sous-tendent le développement du langage oral et écrit. Il est important de s'assurer que les élèves en difficulté puissent automatiser les compétences qui sont les pierres angulaires de compétences linguistiques plus avancées (par exemple, la correspondance lettre-son, la connaissance de certaines parties de mots, comme les préfixes et les suffixes).

dans le cas de la lecture). L'intensité et la durée du soutien individualisé de l'enseignant doivent refléter les besoins de chaque élève. Les études démontrent également que les enseignants doivent surveiller les progrès des élèves à risque dans le but de s'assurer que le niveau et le type de soutien qu'ils reçoivent reflètent aussi leurs progrès. Les élèves qui ne progressent pas malgré le soutien individualisé de leur enseignant doivent être dirigés vers un spécialiste afin de recevoir un soutien individuel additionnel.

8

Le soutien additionnel devrait-il être le même pour les élèves à risque en immersion et les élèves à risque dans les programmes unilingues ?

Oui et non.

Comme indiqué dans notre réponse à la question 6, le soutien additionnel reçu par les élèves à risque qui étudient dans un programme d'immersion devrait être adapté à leurs forces et à leurs besoins individuels, mais aussi à la gravité de ces besoins. Cela est également vrai pour les élèves à risque inscrits dans un programme unilingue. Plus leurs difficultés sont importantes, plus les élèves à risque auront besoin d'un soutien long et intensif. Par ailleurs, les élèves à risque en immersion ont besoin d'un soutien qui reflète le fait qu'ils apprennent deux langues et qu'ils apprennent en deux langues, dont l'une est encore aux premiers stades de développement. Par exemple, si un élève a des difficultés avec la lecture ou avec le langage plus généralement, fournissez un soutien qui se concentre initialement sur les aspects de la lecture et du langage qui sont identiques ou similaires dans les deux langues. Lorsqu'il enseigne les aspects qui diffèrent entre les langues, l'enseignant doit veiller à montrer à l'élève en quoi ces aspects diffèrent. De plus, l'enseignement en classe devrait contribuer au développement du vocabulaire et de la grammaire des élèves dans la langue seconde, et ce en tout temps.

9

Dans quelle langue le soutien devrait-il être offert aux élèves à risque qui sont dans un programme d'immersion ?

Cela dépend.

Si l'élève est dans un programme d'immersion totale précoce, le soutien devrait être offert dans la deuxième langue, ce qui entraînera un bénéfice immédiat et maximal pour l'élève. Si l'élève est dans la phase bilingue de l'immersion, le soutien peut être fourni dans les deux langues. Certaines études suggèrent qu'une intervention bilingue peut être préférable.

Quelle que soit la langue utilisée pour soutenir l'élève, il est essentiel de se concentrer sur les domaines où l'élève a les besoins les plus importants tout en l'aidant à appliquer ses nouvelles compétences et ses connaissances dans la langue qui est la plus importante à l'école à cette phase de l'immersion. Parfois, il s'agira de la langue seconde, parfois ce seront les deux langues.

10

Comment les parents ou les aidants peuvent-ils aider un enfant qui éprouve des difficultés dans un programme d'immersion ?

Les parents et les aidants (ou tuteurs) doivent consulter l'école ou le spécialiste de l'école pour obtenir des conseils sur les habiletés qu'ils peuvent soutenir à la maison ainsi que sur la manière de soutenir leur enfant à la maison. De manière générale, il est important que les parents et les aidants d'un enfant qui éprouve des difficultés en immersion lui offrent des expériences riches et variées dans la langue parlée à la maison afin de stimuler son développement langagier (par exemple, lire à l'enfant et l'engager dans des conversations, lui demander d'expliquer ce qu'il aime dans une histoire et pourquoi ou encore lui demander de proposer des fins alternatives). Cela est particulièrement important, car nous savons que les élèves qui ont de bonnes habiletés langagières dans leur langue maternelle développent de bonnes habiletés langagières dans leur langue seconde.



Qu'en est-il des enfants ayant un trouble du développement ? Peuvent-ils devenir bilingues ?

Oui, les enfants ayant un trouble du développement peuvent devenir bilingues.

À ce propos, les chercheurs ont examiné le développement du langage d'enfants atteints d'un trouble développemental du langage, du syndrome de Down et d'un trouble du spectre de l'autisme. Ces troubles peuvent affecter la capacité des enfants à acquérir une langue. Les enfants de ces études étaient exposés aux deux langues à la maison, mais sans nécessairement être dans un programme scolaire bilingue. En d'autres termes, ces études n'ont pas examiné leur performance dans des programmes bilingues.

Ces études ont révélé que les enfants bilingues atteints de ces troubles développementaux acquièrent les mêmes compétences langagières que les enfants ayant les mêmes troubles, mais qui ne sont exposés qu'à une seule langue. En d'autres termes, leur trouble ne les a pas empêchés de devenir bilingues. Cependant, il est important de souligner qu'un environnement d'apprentissage favorable, qui inclut une exposition langagière continue et de grande qualité ainsi que de nombreuses opportunités d'utilisation des langues, est le meilleur moyen de promouvoir des niveaux élevés de compétence dans deux langues.

Ressources additionnelles

Paradis, J., Genesee, F. et Crago, M. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (2e édition). Baltimore, MD : Brookes.

Kay-Raining Bird, E., Genesee, F. et Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1-14.

Centre de recherche et d'information sur le bilinguisme : <http://www.bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk/>

Le blogue de François Grosjean, la vie en tant que bilingue : <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual>

Le présent document a été élaboré par :

Fred Genesee, PhD, professeur émérite, département de psychologie, Université McGill

Caroline Erdos, PhD, S-LP(C), Coordonnatrice du projet Avancement du savoir en enseignement différencié et en inclusion (ALDI), Commissions scolaires anglophones du Québec

Ce document a été réalisé avec l'aide financière du Conseil de recherches en sciences humaines et du Centre de recherche sur le cerveau, le langage et la musique.



Social Sciences and
Humanities Research
Council of Canada

Conseil de recherche
en sciences humaines
du Canada

Canada

In Support of Inclusion in French Immersion

Dr. Renée Bourgoin | St. Thomas University, Fredericton, NB | bourgoin@unb.aca



French Immersion (FI) continues to be recognized as the strongest and most effective programming option to learning French as a second language. As Fortune (2012) explained, “this approach to second language and literacy development proved itself to be the most successful

school-based language program model available” (p. 10). As a result, the program has continued to grow in popularity. Between 2012 to 2017, the French immersion program saw an increase in numbers of approximately 10%. Enrolment data from the 2016-2017 academic year revealed that 418,000 Canadian students were in French immersion. This number represented a little over 11% of the country’s student population (Canadian Parents for French, 2017).

In many cases, jurisdictions exceed this Canadian average. For example, 25% of Prince Edward Island students were registered in FI in 2016–2017, while Newfoundland, Nova Scotia and the Yukon all reported having between 15% and 17% of their students enrolled in FI (Canadian Parents for French, 2017). More recently, numbers from New Brunswick indicate that approximately 45% of Grade 1 students in the province enrolled in the early immersion program. Similarly, many local school boards across the country report FI enrollment rates hovering at 30% of their total student population. With the exception of Quebec, where numbers remain steady, enrollment trend data (2012–2017) show that all provinces, as well as the Yukon and the Northwest Territories, have seen yearly increases in the percentage of students enrolling in FI.

The demand for the program has been reshaping the French immersion landscape in Canada. As more students enter the program, immersion classrooms have become increasingly diverse and heterogeneous – welcoming more students from different backgrounds, experiences and cultures, students of various learning abilities (including

giftedness), students with various learning challenges (including clinical and non-clinical diagnoses), and students with diverse language profiles. As Alberta Education (2009) affirmed, “today’s French immersion classrooms are as diverse as those delivering other programs” (p. 1).

Greater inclusion in our immersion program is a good thing. If we believe in the spirit of bilingualism in its many forms, if we believe that our job as FI educators is to provide the gift of learning French to our youth, if we rely on the research to inform our systemic decisions and instructional practices, and if we believe that teachers, administrators and educational support staff can play a role in supporting the program and its students, then who are we to deny this opportunity to some ‘deemed or perceived’ less suitable to learn a second language?



¹ According to Baker (2011), bilingualism is on a continuum and partial competencies should be recognized. Second-language competencies can vary and fluctuate according to context or interlocutor and rigid definitions of bilingualism or ‘bilingualism’ cut-off point should be avoided.



As Dr. Genesee (2015) stated, “Should at-risk students be excluded from the benefits of bilingualism?” and, “Can Canadian schools ethically exclude at-risk students from what is viewed to be the most effective educational means for promoting bilingual competence given such global realities?” (2007a, p. 657) Besides, who judges which child is ‘suitable’ to learn French, without relying on empirical research or, at the very least, sound knowledge of second-language acquisition principles, second-language literacy development, and second-language methodology?

When parents and students choose French immersion, this decision should be supported, both at the time of entry and throughout the time they opt to be in the program (Bourgoin, 2016; Mady & Arnett, 2009; Mady & Muhling, 2017). However, this is not always the case (i.e. Genesee, 2007a; Genesee & Jared, 2008; Wise, 2011), and does carry ethical considerations.

“Discouraging such students [at-risk learners] from immersion in the absence of empirical support for such a policy is questionable on ethical grounds, because it denies subgroups of learners access to employment-related skills that are important in a bilingual country.” (Genesee & Jared, 2008, p. 141)

“Following the spirit of inclusion within our education system, removing a student from a stimulating program [French immersion] on the basis of his or her learning difficulties, corresponds with a lack of respect towards a person’s educational rights.” (Alberta Education, 2007, p. 2)

There is also an ongoing call for appropriate supports in French immersion. As Genesee and Jared (2008) argue, “including such students calls for providing appropriate differentiated instruction and support services, which are often not provided at the moment” (p. 141).

With increasingly diverse learner needs in FI, the system must continue bringing together two educational constructs or fields, that of second-language acquisition and special education (Mady & Arnett, 2009). Although distinct, these fields are not mutually exclusive. Many empirical studies over the last thirty-plus years have researched challenged learners who are enrolled in French immersion and/or have examined how we may be able to identify and support these students in French immersion (e.g. Arnett, 2007; Bird, Genesee, & Verhoeven, 2016; Bourgoin, 2014; Erdos et al., 2014; Genesee, 2007a; Le Bouthillier, 2013; Mady & Arnett, 2009; MacCoubrey et al., 2004; Wise & Chen, 2009).

In Support of the Program

I wrote earlier that the choice to enter and/or remain in French immersion should be supported, and, I argue, equally to other programs. But, as we wait for this to occur, how can we work within the system we currently have to best serve the needs of our students? As we continue advocating for parity in support services, our students need immediate attention. This reality begs the following questions: (1) How can the system come together to support at-risk learners in French immersion, and (2) What could supports look like in French immersion, given the limited resources?

In my most recent work with districts, schools and teachers, it is becoming ever more apparent that myths (or misconceptions) about second language education still pervade our system. Despite the research, myths around second language education continue to resonate in our schools. Unfounded myths are widespread, and some are quite common in second language education. (Dicks, 2015) These include:

Myth: There is such a thing as the Good Language Learner Candidate – someone who possesses particular (or desirable) personality or learning traits.

Research: There is no such thing as a good language learner. Language learners do not have fixed personalities, learning styles, and motivations. (Bourgoin, 2016; Norton & Toohey, 2011)

Myth: Learners should focus on first-language literacy skills before learning a second language.

Research: FI has no negative long-term effects on first language development. After a few years, English skills of FI students equal (or exceed) those of students in English-only programs. (Swain & Lapkin, 1982; Wiss, 1987; Genesee, 1987, 2007a, 2007b)

Myth: Immersion programs may not be suitable for learners with low academic ability, students with learning disabilities, third-language students, etc.

Research: Students with low academic ability or first language skill, specific disabilities, disadvantaged socio-economic status, minority ethnic group status are not at differential risk for academic development in immersion (see Genesee, 2007a for a comprehensive review).

Myths (or misconceptions) about second language learning do impact the way the program is promoted, delivered and supported. The myth that FI is best suited for students who do well academically is particularly harmful because it amplifies the notion that the FI program does not require the full range of supports provided to students in other programs. It also reinforces the notion that the program is exclusive. Work being done in this area suggests that we must continue to dispel myths and rely on the research to inform decision-making. (Wise, 2011)



In Support of the Teacher

My current research in dual-track schools is also revealing that school personnel, including support services, remain unsure or unclear about the role they can play in supporting the French immersion program, especially when they may not be able to provide that support in French. Some may perceive language as a barrier to their ability to offer support to the immersion program. Work is needed to bring together those working in special education and those working in French immersion. Lack of knowledge of French should not be an impediment to supporting French immersion teachers, who in all likelihood, may not be used to navigating the world of inclusion and special education.

Perhaps, there is a need to further recognize, support and value students' diverse cultural backgrounds in the immersion classroom – and this could be reinforced through increased culturally responsive teaching techniques. Culturally responsive teaching is not related to the language of instruction. The information regarding culturally responsive teaching and the instructional strategies associated with this approach are applicable to any language of instruction. As such, staff members and other outside specialists knowledgeable in culturally responsive teaching could and should support the immersion classroom by supporting the teacher.

Or perhaps there is a need to further support immersion students who, on an ongoing basis, do not learn French in the same way or at the same rate as other students – and this could be supported through greater Tier 1 inclusionary classroom-based practices, such as appropriate differentiated instruction, universal actions and strategies, exemplary second-language instructional practices, and strong monitoring and data collection techniques.

Strong classroom-based inclusionary practices in immersion, although provided primarily by the classroom teacher, do require the support of other individuals at the school level. The role of professional conversations and supports cannot be overlooked.

As two teachers in the study stated, "I believe that English and French immersion educators can learn a lot from each other, and each one needs to 'tap into' the other's experience and expertise," and "I know that we need to work as a team to best serve ALL our students."

Immersion teachers can benefit from a team approach (i.e. FI teachers, non-FI teachers, resource teachers, etc.) when implementing greater inclusionary practices. The team can

- offer suggestions about classroom-based supports deemed more suitable given the learning needs of the group
- discuss ways to monitor the effectiveness of specific Tier-1 support being implemented
- make suggestions about the type of data that should be collected
- determine the effectiveness of support being provided
- help analyse the data
- provide advice about a particular situation or student

Although such school-based teams are well established in many schools and are vital to supporting ongoing professional learning, too few work within a framework of second language acquisition. School-based discussions are needed to learn more about second-language literacy development and second-language instructional practices. Acknowledging that immersion students have different needs and abilities is a first step in facilitating the implementation of appropriate instructional practices, supports and strategies.

A team approach should include the school administration. Rehorick (1995) and Met (1987) found that 'administrator support' is the most important factor for the success of an immersion program. Administrators are often called upon to make program decisions, offer support to the program, answer questions and inform others about the program. As such, Rehorick has advised principals to familiarize themselves with the foundations of second-language acquisition and second-language methodology.

In both of the above cases, the FI classroom is being supported by recognizing the diversity that exists within French immersion classrooms, by providing guidance to the classroom teacher, and by encouraging professional conversation across programs.

In Support of the Student

Some students require additional supports in learning and/or mastering a particular skill or concept. These students need short-term supports that can be provided through intense and focused small group interventions, as well as targeted, explicit instruction protocols. In such cases, we have to consider many factors, including:

- Who is able to offer this small-group intervention? The classroom teacher, another immersion teacher in the school, or perhaps a teacher on the student-support team?
- What skill is being addressed? Is the skill specific to the French language? If the skill is taught in one language, does the research say it will transfer to other languages? (We know that some skills do transfer.)
- How intense and how long will the intervention be? Will the student miss other important instruction time in French when partaking in the intervention? Is the student receiving a similar learning experience, with the exception of being in a smaller, more focused group? Can creative ways be found to further support implementation of the intervention and minimize the time the student might be absent from valuable French input?
- Where will the intervention take place? Does this environment offer the same linguistic supports as the classroom (i.e. word wall, visual aids, exemplars)?
- How will the skill being learned in the small group be imported back into the French immersion classroom?

It is always beneficial to question the nature of an intervention before implementing it and to decide who best is able to provide it. Doing so helps ensure stronger cohesion between the intervention and classroom applications.

Perhaps there is a need to further support FI students who have specific learning needs such as learning disabilities, affective/socio-affective or behavioural challenges, and this support could be provided through well-established practices and strategies. We know that the strategies suggested for a particular learning disability or challenge (e.g. ADHD, anxiety, dysgraphia, visual impairments) are not language specific.

The strategies recommended for a monolingual student with dyslexia or who has anxiety, for example, are the same strategies we would recommend for a bilingual learner. Similarly, the information about ADHD and the teaching strategies suggested for students with ADHD can be applied to any language of instruction.

This cross-applicability has important implications with respect to whom can provide supports for immersion students who have specific learning needs, such as those mentioned above. First, resource and guidance teachers (whether they speak French or not) are very well suited to support immersion classrooms by providing guidance to teachers. They have a wealth of expertise in learning disabilities and can therefore share knowledge, expertise and instructional strategies with immersion teachers just as they would with teachers of other programs.





Second, guidance and resource teachers are able to provide small-group or personalized short-term interventions to immersion students with particular learning challenges. Such interventions are designed to address specific learning needs and provide students with tools and strategies that they can then import and use in the immersion classroom. Ideally, these interventions should be provided in French to maximize second-language input, but this is not always possible. Some conditions and situations could warrant interventions in English. This is the case when interventions are needed to support “critical learning skills”, not second-language learning outcomes. In other words, the use of English interventions should target the learning of essential skills associated with particular learning challenges or disabilities, not the learning of curricular outcomes. Here are a few examples:

- Support is needed to address behavioural needs
 - * Resource, guidance or other members of the student support team could work with the students to help him/her acquire and use calming strategies or self-regulating strategies. They could also prepare and have the student work through relaxation exercises.
- Support is needed to address emotional, affective or socio-affective needs (e.g. test anxiety, general anxiety, self-esteem, bullying)
 - * Resource, guidance or other members of the student support team could do a short-term intervention with the student using social stories. They could also organise a social-coaching intervention or implement a peer mentoring program for the student.

- Support is needed for a particular learning difficulty, such as dyslexia, dysgraphia or fine motor skills
 - * Resource, guidance or other members of the student support team could do a short-term intervention to help students develop strategies and use tools to help them with their learning (e.g. learning pencil grip, learning to use a specific software or piece of assistive technology, learning how to use a line reader or a coloured keyboard)

The goal of these interventions is to provide students with opportunities to acquire skills and tools (which are not language specific) that they can then use to support their learning in the French-immersion environment. Short-term English support for long-term benefits in French immersion.

As we move toward greater diversity in immersion, there is a need to continue strengthening inclusionary instructional practices, encourage decision-making processes that are evidence- and research-based, advocate for appropriate supports, and build stronger links between special education/inclusion practices and second-language learning.

Bibliography

- Alberta Education. (2007). *L'Inclusion en immersion : guide de différenciation pédagogique pour répondre à divers besoins d'apprentissage*. Direction de l'éducation française.
- Alberta Education (2009). *Resources to Support Students with Diverse Learning Needs: For Francophones and French Immersion Schools*. French Language Services Branch.
- Arnett, K. (2007). Accommodating the exceptional learner in French immersion: Strategies for addressing issues of teacher beliefs and classroom practice. *Journal de l'immersion*, 29(2), 23–26.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bird, E., Genesee, F., and Verhoeven, L. (2006). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 68, 1–14 <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.003>
- Bourgoin, R. (2014). The predictive effects of L1 and L2 early literacy indicators on second-language reading outcomes. *Canadian Modern Language Review*, 70 (3), 355–380.
- Bourgoin, R. (2016). French immersion “So why would you do something like that to a child?” Issues of advocacy, accessibility and inclusion. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*. 1 (1), 42–58.
- Canadian Parents for French. (2017). *French as a Second Language Enrollment Statistics 2012–2013 to 2016–2017*. Ottawa, Ontario. <https://cpf.ca/en/files/Enrollement-Stats-2018-web-1.pdf>
- Dicks, J. (2015). *French Immersion Research: Myth or Reality?* Presentation retrieved from <https://www.unb.ca/fredericton/second-language/resources/pdf/FrenchImmersionresearchmythorrealityJan2015EECD.pdf>
- Erdos, C., Genesee, F., Savage, R., and Haigh, C. (2014). Predicting risk for oral and written language learning difficulties in students' education in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 35, 371–398. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000422>
- Fortune, T. (2012). What the research says about immersion (9–13). *Chinese Language Learning in the Early Grades: A Handbook for Resources and Practices for Mandarin Immersion*.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.
- Genesee, F. (2007a). French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 655–687.
- Genesee, F. (2007b). Literacy outcomes in French immersion. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, London, On: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Genesee, F. (2015). *Immersion education for all: What does the research say?* Keynote given in Edmonton (April 13th).
- Genesee, F. and Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology*, 49 (2), 140–147.
- Le Bouthillier, J. (2013). *The writing processes of a Grade 7 French immersion student with Asperger Syndrome*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- MacCoubrey, S., Wade-Woolley, L., Klinger, D., and Kirby, J. (2004). Early identification of at-risk L2 readers. *The Canadian Modern Language Review*, 61(1), 11–28. <https://doi.org/10.3138/cmlr.61.1.11>
- Mady, C. and Arnett, K. (2009) Inclusion in French immersion in Canada: one parent's perspective. *Exceptionality Education International*, 19, 37–49. Retrieved from <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol19/iss2/4>
- Mady, C. and Muhling, S. (2017). Instructional supports for students with special education needs in French as a Second Language education: A review of Canadian empirical literature. *Journal of Education and Learning*, 6 (3), 14–22.
- Met, M. (1987). Twenty questions: The most commonly asked question about starting an immersion program. *Foreign Language Annals*. 20 (4), 57–61.
- Norton, B. and Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44 (4), 412–446.
- Rehorick, S. (1995). Principals in practice in supervising in immersion classrooms. *Journal de l'immersion*, 18 (3), 21–27.
- Swain, M. and Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Wise, N. (2011). Access to special education for exceptional students in French immersion programs: An equity issue. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14 (1), 177–193.
- Wise, N. and Chen, X. (2009). Early identification and intervention for at-risk readers in French immersion. *What Works? Research into Practice*. Ontario's Literacy and Numeracy Secretariat.
- Wiss, C. (1987). Issues in assessment of learning problems in children from French immersion programs: A case study illustration in support of Cummins. *The Canadian Modern Language Review*, 43 (2), 302–313.

Teacher 5 étoiles

Propulsé par  acpi.ca

Enseigner en **immersion française**,
c'est semer puis cultiver le bilinguisme
dans les écoles et les communautés d'ici.

Nicole Verhoeve,
enseignante en immersion française en 9^e et 10^e année
Kitchener, Ontario



Imaginée par l'ACPI, la campagne **Teacher 5 étoiles**
propose des solutions concrètes aux défis de recrutement et
de rétention d'enseignant.e.s en immersion française dans tous le pays.

teacher5etoiles.ca

