

LE JOURNAL DE L'IMMERSION

INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES EN TEMPS DE PANDÉMIE



Paths forward:
Principles and practices
for the pandemic
and beyond

Katy Arnett

Favoriser l'enseignement
en littératie et la langue
parlée en ligne en combinant
les deux modalités :
synchrone et asynchrone

Martine Pellerin et Tori Cadger Page

La rétroaction :
une évaluation en tant
qu'apprentissage,
même à distance

Sylvain Desautels

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.

Par 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 43, numéro 1, printemps 2021

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion

170 Laurier Ouest, bureau 1106
Ottawa (Ontario) K1P 5V5
Téléphone : 613 230-9111
Télécopieur : 613 230-5940
Courriel : bureau@acpi.ca
Site Web : www.acpi.ca



Publications Mail/Registration #/n° 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, pas 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 de cette revue 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 magazine.

ISSN : 0833-1812

Comité de rédaction

Marie-Pier Hupé-Mongeon
Corinne Labelle
Jill LeBlanc
Josée Le Bouthillier
Monica Tang
Caroline Roux

Rédactrices en chef

Jill LeBlanc
Josée Le Bouthillier
Monica Tang
Caroline Roux

Graphisme et production

www.inter-vision.ca

Révision linguistique

Jacques Côté

Directrice générale de l'ACPI

Chantal Bourbonnais

Coordonnatrice administrative et financière

Janine Oswald

Coordonnatrice marketing et adhésion

Corinne Labelle

Coordonnatrice du congrès

Kim Murray

Pigiste - Agente de communication

Marie-Pier Hupé-Mongeon

Conseillère pédagogique nationale

Lesley Doell

Coordonnatrice de la Stratégie de recrutement et de rétention d'enseignants en immersion

Nadine Dupuis

Consultante - Gestionnaire de la Stratégie de recrutement et de rétention d'enseignants en immersion

Marie-France Gaumont

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

Conseil d'administration

Alberta	Mélanie Simard
Colombie-Britannique	Monica Tang
Île-du-Prince-Édouard	Marie-Lyne Bédard
Manitoba	Holly Sorenson
Nouveau-Brunswick	Josée Le Bouthillier
Nouvelle-Écosse	Judith Patouma
Ontario	Alexander Skene
Québec	France Bourassa
Saskatchewan	Wybo Ottenbreit-Born
Terre-Neuve-et-Labrador	Kristie St. Croix
Territoires du Nord-Ouest	Caroline Roux
Présidente sortante	Marie-Josée Morneau

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 l'an 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 aux ordres de gouvernement 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 nos rédactrices	5
Coup de cœur de Chantal	6
Chronique pédagogique Peut-on s'inspirer de l'approche neurolinguistique en contexte d'immersion ?..	7
Joseph Dicks, lauréat du 44 ^e prix André Obadia.....	11
Activités de bien-être des membres du CA	12

Innovations pédagogiques en temps de pandémie

Innovations en temps de pandémie...S'innover soi-même, en douceur!	14
Tirer d'abord, viser ensuite!.....	17
Paths forward: Principles and practices for the pandemic and beyond.....	21
Favoriser l'enseignement en littératie et la langue parlée en ligne en combinant les deux modalités : synchrone et asynchrone	25
L'enseignement pendant la pandémie : une prise de risque avec un lâcher-prise.....	31
La rétroaction : une évaluation en tant qu'apprentissage, même à distance	36
2020, l'année où la durée du temps a changé	40

Mot de la présidente

Caroline Roux | Présidente de l'ACPI | presidence@acpi.ca



Chers membres de l'ACPI,

Les derniers mois ont entraîné plusieurs changements importants dans toutes les écoles du pays. La pandémie nous aura permis d'accélérer une tendance en éducation qui promettait de faire son arrivée depuis plusieurs années : l'enseignement à distance. La pandémie aura aussi forcé les éducateurs à faire preuve de créativité et de résilience face à toutes les nouvelles contraintes imposées par les circonstances, et ce, pour le bien de la santé publique. Certains changements sont temporaires, bien heureusement pour nous, alors que d'autres pourraient perdurer. C'est pourquoi le thème des innovations pédagogiques en temps de pandémie s'est imposé à nous. Nous y consacrons le numéro printanier du *Journal de l'immersion*. Chacune des innovations pédagogiques présentées dans ces pages a soulevé en moi un sentiment d'inspiration profonde et je suis sûre qu'il en sera de même pour vous.

Parlant d'inspiration, je souhaite mettre en lumière quelques-unes des initiatives menées pour vous par l'ACPI, qui me rendent tellement fière de présider cette belle association.

D'abord, le lancement du site Web Jobimmersion.ca, le seul site de recherche d'emploi 100 % immersion française. Que vous soyez un nouvel enseignant, que vous deviez changer de poste à cause d'un déménagement ou que vous soyez simplement curieux, Jobimmersion.ca est la plateforme par excellence pour trouver votre emploi de rêve! Allez créer votre compte dès maintenant pour ne rien manquer des offres disponibles. Oh! Et partagez l'information avec votre conseil scolaire, pour qu'il puisse afficher ses offres d'emploi et trouver la perle rare!

Ensuite, si vous n'avez pas encore exploré la Zone pédagogique dans le tout nouvel [Espace membre](#) virtuel de l'ACPI, n'attendez plus! La Zone pédagogique regorge d'outils et de ressources destinés spécifiquement aux professionnels de l'immersion. Plusieurs nouveautés sont ajoutées tous les mois! Mes préférées? J'avoue avoir un faible pour les épisodes de *L'ACPI reçoit* et les balados où on a la chance d'entendre des experts de renom nous donner des trucs clés en main à exécuter en salle de classe. J'aime aussi beaucoup la section ACPI Partage, qui regroupe des créations pédagogiques faciles à réaliser qui correspondent à tous les goûts. Sans oublier la nouvelle série *Droit au but*, des capsules vidéo de quelques minutes qui présentent une multitude de témoignages et qui proposent des trucs et astuces pour l'enseignement hybride ou à distance en contexte immersif.

Finalement, quel plaisir pour l'ACPI de collaborer une nouvelle fois avec Chenelière Éducation pour la publication d'une nouvelle ressource : *70 activités motivantes de lecture*! Les deux premiers tomes de la série, au sujet de la communication orale et de la communication écrite, sont des ressources largement utilisées dans les écoles partout au pays. Gageons que vous serez très bien servi par cette nouvelle édition!

Pour conclure, je m'en voudrais de ne pas mettre en lumière le travail remarquable accompli par chacun d'entre vous lors des derniers mois. J'ai été témoin de tellement d'initiatives et d'engagement que j'ai ressenti un sentiment de fierté incommensurable envers mes collègues professionnels de l'immersion œuvrant aux quatre coins du Canada. Vous contribuez à enrichir l'identité canadienne et à favoriser l'ouverture sur le monde par votre créativité, votre engagement et votre amour de la langue française. Je salue votre travail et je vous dis tout simplement merci!

Je vous invite chaleureusement à dévorer les pages qui suivent et à vous laisser inspirer par les innovations pédagogiques qui abondent en période de pandémie.

Bonne lecture!

Paroles de nos rédactrices

Josée Le Bouthillier | Associée à la recherche à l'Institut de recherches en langues secondes du Canada | josee@unb.ca

Jill LeBlanc | Responsable des programmes d'immersion française de la 7^e à la 12^e année au ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard | jeleblanc@edu.pe.ca

Monica Tang | Formatrice associée | Études supérieures professionnelles (ESP) & Formation initiale en enseignement (FIE) à Simon Fraser University | monica_tang@sfu.ca



Josée Le Bouthillier

Les fameuses compétences du 21^e siècle

Depuis plusieurs années, le concept des « compétences du 21^e siècle » revient dans la vision de l'éducation en Amérique. On met l'accent sur l'innovation et la créativité pour faire face aux enjeux de notre société moderne. « Il faut sortir des sentiers battus », nous dit-on. Cependant, quoi faire si les sentiers ont disparu et ne peuvent plus servir de repères à nos explorations? La pandémie nous a projetés dans l'inconnu sans nous donner d'avertissement ou nous allouer du temps de préparation. Sans pitié, elle nous a jetés à l'aveugle sur un terrain dénué des outils habituellement nécessaires à l'enseignement. Les enseignants ont dû réinventer leurs pratiques, car la pandémie a mis sur notre route une courbe d'apprentissage extrêmement raide. Pour nous les enseignants, apprendre a toujours été au cœur de notre profession. Nous avons développé des outils techniques au service de nos élèves. Ce numéro du *Journal de l'immersion* le confirme : même une pandémie de l'ampleur de la COVID-19 ne nous a pas empêchés d'apprendre.



Jill LeBlanc

Ce numéro de notre revue témoigne de la créativité, du professionnalisme et de la résilience des enseignants. Il examine l'innovation sur plusieurs plans : en classe, de façon individuelle à la maison, mais aussi en mode virtuel, en collaboration avec d'autres membres de la communauté éducative. La pandémie laissera des traces dont certaines très douloureuses, mais elle nous aura aussi lancés à la découverte de nouvelles façons de faire. Ce numéro marque de son empreinte un fléau qui laissera des traces pédagogiques et sociologiques, afin que ses enseignements perdurent. À notre manière, nous voulions prélever et immortaliser une partie de ces traces.



Monica Tang

En se penchant sur nos nouvelles connaissances et sur les procédés technologiques de pointe, ce numéro du *Journal* jette les bases de plusieurs autres cycles d'innovation.

Coup de cœur de Chantal

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

La série télévisée *M'entends-tu?*



Qu'est-ce qu'une fille fait toute seule dans sa nouvelle maison en pleine pandémie, lorsque confinée à partir de 20 h? Elle lit, elle découvre la peinture au diamant 5D et elle devient accro aux téléséries.

J'ai un gros coup de cœur pour la comédie dramatique *M'entends-tu?*, qui nous transporte dans un quartier très défavorisé de Montréal. Cette série met en scène trois anti-héroïnes qui vivent dans la pauvreté non seulement financière, mais aussi intellectuelle et émotive. Toutes les facettes du dénuement les empêchent d'effectuer les bons choix, de bien s'entourer.

Les personnages sont interprétés avec beaucoup de talent. Ada, jouée par Florence Longpré (Gaby Gravel de *Like-moi!*), a un grand cœur mais beaucoup de difficulté à gérer ses colères. C'est une guerrière qui va au front pour ses amies. Ève Landry, que nous avons connue dans la peau de la fouguese Jeanne Biron d'*Unité 9*, incarne Carolanne, une femme timide et isolée qui sera victime de violence conjugale. Mélissa Bédard (Star Académie) donne vie à Fabiola, l'amie à la fibre maternelle qui survit grâce à la musique. Les trois sont attachantes. Je les admire pour leur capacité à ne pas juger ceux qu'elles côtoient, même les plus marginaux. On n'a qu'à penser à la relation entre Ada et le travesti Pretzel (joué avec brio par Christian Bégin) – elle ne le juge pas, l'accepte dans toute sa splendeur et sa décrépitude. D'un côté, j'aurais le goût de les bercer pour adoucir leur vie, mais de l'autre j'admire leur résilience de combattantes.



Cette série m'a séduite par ses thématiques : l'amitié, la résilience et la solidarité. J'aime que le spectateur soit toujours ballotté entre le drame et la comédie. Attention aux oreilles et âmes sensibles! *M'entends-tu?* ne fait pas dans la dentelle. C'est un monde dur avec des scènes difficiles et un langage cru. Mais il nous réserve des moments touchants empreints de grande tendresse, des scènes où l'on pouffe de rire et de grands moments de télévision. J'aime le grand réalisme de cette série, la sincérité et l'authenticité de ces trois femmes qui nous font rire et pleurer avec leurs grandes gueules, leurs peines et leurs conneries. Du vrai monde dans une vraie société.

J'ai été profondément émue car si la pauvreté tire vers le bas, l'amitié entre Ada, Carolanne et Fabiola les tire vers le haut et leur permettra de survivre.

La série est offerte à l'antenne de Télé-Québec et de Club illico, comme sur les sites d'ICI Tou.tv Extra et de Netflix.

Vive la culture, car elle nous permet de mieux passer au travers de cette foutue pandémie!

Peut-on s'inspirer de l'approche neurolinguistique en contexte d'immersion ?

Chronique pédagogique de Lesley Doell | Conseillère pédagogique de l'ACPI | ldoell@acpi.ca

Entrevue avec Merrilee Reboullet | Enseignante, 4^e et 5^e année | École Joe Clark | High River, Alberta



Lesley Doell

« L'approche neurolinguistique (ANL) pour l'apprentissage d'une langue seconde est une nouvelle façon d'enseigner et d'apprendre une deuxième langue afin de pouvoir communiquer, et ce, dans le contexte d'une classe ordinaire. [...] L'approche neurolinguistique pour l'enseignement d'une langue seconde, conçue par Joan Netten et Claude Germain,

crée les conditions nécessaires en salle de classe pour développer une grammaire interne (compétence implicite), tout en enseignant aussi la grammaire (connaissance explicite) nécessaire pour écrire correctement. »

<https://francaisintensif.ca/approche/>



Merrilee Reboullet

Dans cette chronique, j'ai le plaisir de retransmettre ma conversation virtuelle avec Merrilee Reboullet, enseignante en immersion française d'une classe jumelée de 4^e/5^e année dans un programme précoce d'école à deux voies (anglais-français). Tous les cours sont offerts en français jusqu'à la 3^e. Merrilee a suivi la formation ANL en quatre jours il y a quelques

années. Elle nous révèle comment elle a intégré certaines composantes de l'approche dans son enseignement quotidien.

Lesley – Bien que l'ANL ait été conçue pour des programmes de français de base, on constate qu'un bon nombre d'enseignants en immersion l'utilisent quand même et souhaitent suivre la formation. Certains se demandent : *Est-ce que je peux me servir de cette approche en immersion?* D'autres disent : « Ça change vraiment ma manière d'enseigner. C'est une des meilleures formations que j'ai eues. » Bref, si c'est le cas, on a besoin de savoir pourquoi.

Merrilee, tu utilises l'ANL en contexte immersif avec beaucoup de succès. **Selon toi, en quoi l'approche peut-elle être bénéfique dans le contexte immersif? Et pourquoi trouves-tu que cette approche a changé ta**

pédagogie? Que vois-tu chez les jeunes? Qu'aimes-tu le plus de l'approche et pourquoi?

Merrilee – Ce que j'aime le plus de l'ANL, c'est que ça cible la bonne structure de phrase et la présentation des mots du vocabulaire ciblé. On peut cibler une certaine structure de phrase et cela aide les élèves à gagner en confiance et, par la suite, à éliminer les erreurs fossilisées. Ils se rendent compte que souvent ceux qui ne savent pas formuler une bonne phrase ont plus de succès s'ils disposent d'une petite structure sur laquelle ils peuvent baser leur réponse ou leur interaction. Par la suite, ils savent comment former les phrases et ils vont plus facilement participer oralement en classe. Ils n'ont pas besoin de créer toute la phrase eux-mêmes. Je trouve que l'approche soutient les plus faibles élèves, mais elle aide tout le monde, car même les élèves les plus forts ont besoin de soutien dans les structures que l'on cible. Je cible évidemment les structures de phrases que tout le monde a besoin d'améliorer.

Lesley – Pourrais-tu nous donner un exemple?

Merrilee – Les élèves ont toujours beaucoup de difficulté avec les adjectifs et leur ordre dans la phrase. Aujourd'hui on a travaillé sur « Quel était mon cadeau préféré? » au lieu de « Quel était mon préféré cadeau? » C'est un exemple d'erreur fossilisée. Souvent, les jeunes traduisent directement de leur langue maternelle. Ils ont besoin de travailler et d'entendre la bonne structure d'une façon très contrôlée. Ce n'est pas à tout coup qu'on traverse les étapes à l'oral de l'ANL. C'est seulement lors de la conversation guidée. Par exemple, on tient une discussion en classe et c'est entendu avec les élèves : « Bon, on va utiliser cette structure de phrase pour cette discussion. » Je m'attends à ce qu'on emploie cette bonne structure pendant ce temps-là. S'ils n'ont pas respecté le bon ordre dans la phrase, ou même s'ils ont recouru au mauvais adjectif possessif, tel « ma cadeau », on reprend la phrase jusqu'à ce qu'ils arrivent au bon énoncé.

On reproche parfois à cette approche de ne pas être « gentille » ou de ne pas laisser les élèves s'exprimer librement. Je trouve qu'il y a deux côtés en immersion : d'abord celui de l'expression libre, où l'élève devrait pouvoir dire ce qu'il veut, vraiment s'exprimer, et ensuite l'expression orale correcte. Si on continue une conversation

contrôlée dans le style de l'ANL, les élèves arrivent à bâtir une collection de phrases correctes. S'ils répètent leur erreur, on a simplement besoin de le leur dire ou de faire les gestes pour qu'ils s'en souviennent et se reprennent : « Ah oui! Mon cadeau préféré, pas mon préféré cadeau. » Ils s'autocorrigent après.

Lesley – Ce que tu viens de décrire me fait penser à l'approche proactive du docteur en didactique de langues Roy Lyster, de l'Université McGill. **Dans l'approche ANL, qu'est-ce qui a résonné en toi pour que ça fonctionne bien? À l'oral, les étapes explicites ont-elles fait la différence?**

Merrillee – C'est sans doute la répétition de la structure de la phrase qui permet ensuite aux élèves de développer leur autonomie pour compléter la phrase comme ils veulent. Donc, ça, c'est la beauté de cette approche, à mon sens.

Lesley – Alors, comment l'utilises-tu dans ta salle de classe? Fais-tu une routine du matin?

Merrillee – Parfois, je m'en sers pour cibler une notion grammaticale, parfois pour bâtir le vocabulaire. Je l'utilise dans toutes les matières : sciences, études sociales, mathématiques, français, etc. Cependant, c'est dans notre discussion en français que je vais l'utiliser le plus de façon très spécifique : « On va parler de "X", je vais cibler ceci comme notion. »

Donc, j'écoute les élèves, je lis leur écriture et je choisis quelque chose à cibler pendant notre discussion. Nous pourrions explorer la même notion pendant une semaine, mais je varie les phrases. Par exemple, les élèves auront peut-être des soucis avec la conjugaison du verbe aller. « J'aller » ou « Tu aller ». Je les enseigne : « On va dire : tu vas. » Donc, on conjugue le verbe, mais pas de la façon traditionnelle : je vais, tu vas... On peut aussi dialoguer : « Où vas-tu après l'école? – Moi, je vais à la danse après l'école. – Moi, je vais chez mon ami après l'école. » Comme ça, les élèves travaillent les conjugaisons.

Lesley – Adaptes-tu ton approche aux élèves devant toi?

Merrillee – Tu sais, ça change d'une année à l'autre. En fait, il n'y a pas de règles établies. J'ai commencé à utiliser cette approche dans une classe très débutante. Mes élèves avaient besoin de structures très solides, sans beaucoup de créativité. Avec un autre groupe d'élèves, la situation a vite progressé : ils ont commencé au même niveau, mais se sont sentis à l'aise plus tôt. Donc, j'ai laissé tomber un peu la rigidité de la structure de phrase et j'ai laissé les enfants aller un peu plus loin pour s'exprimer, parce qu'ils étaient plus avancés.

Avec le groupe plus faible, après plusieurs jours à avoir ciblé la même notion en discussion, j'ai commencé à intégrer l'écriture. Pendant une semaine, on a exploité une notion spécifique, parce que les élèves avaient du mal à s'exprimer à l'oral comme à l'écrit. Ils avaient besoin de beaucoup de soutien pour pouvoir écrire. Après avoir pratiqué l'oral avec cette structure ciblée, j'ai fourni des amorces avec les mêmes structures où ils pouvaient écrire quasiment la même phrase. Cette classe en avait besoin. Dans une classe plus forte, seuls quelques élèves appréciaient ce type de structure, qui énervait les autres. J'y recourais donc avec certains élèves pour les aider et les guider. Après un bout de temps, ce n'était plus affiché sur le grand écran, parce que la structure les empêchait de s'exprimer.

Lesley – Si je comprends bien, ce que tu aimes le plus de cette approche, ce sont les étapes à l'oral, mais il faut aussi se permettre d'évoluer. L'approche est très encadrée.

Alors, il y a des éléments que tu n'adoptes pas en contexte immersif et tu laisses ton jugement professionnel te guider. On voit les limites de l'approche si ça décourage les élèves de s'exprimer.

Merrillee – Oui. Cela dit, pour cibler les erreurs, je l'utilise toujours parce que je trouve que c'est important de pratiquer. Cependant, parfois je trouve que l'ANL peut être très lourde, quant au temps. Le temps passé en discussion de classe est long si tu traverses toutes les étapes. Donc, je ne suis pas forcément toutes les étapes à chaque discussion. Je les varie.

En début d'année, j'ai plus tendance à contrôler la discussion pour démarrer sur de bonnes bases, parce que ce n'est pas du tout efficace de laisser les écoliers parler entre eux, s'ils font plein d'erreurs. Donc, d'abord, je contrôle les discussions; et quand je suis assurée qu'ils sont prêts, je les laisse discuter entre pairs. Je peux les laisser faire, j'ai confiance en eux : ils vont utiliser la bonne structure. Tout le déroulement initial a été indispensable pour s'assurer de respecter la bonne structure. C'est difficile de tenir une bonne conversation entre pairs, il faut bien les préparer.

Donc, d'abord je fais une discussion contrôlée et, une fois assurée qu'ils vont utiliser la bonne structure, là, je les laisse faire. Pour les habituer à l'expression ou à la notion ciblée, il faut passer au travers de tout le déroulement, ou presque. À ce stade-là, c'est important de faire des retours après le dialogue en dyades, pour vérifier la participation : « Qu'est-ce que ton partenaire a dit? » Et puis j'écoute pour corriger au besoin.

Lesley – T'en sers-tu pour la lecture?

Merrillee – Oui. Dans mes groupes de lecture, on suit le même livre pendant un certain temps, parce que j'aborde chaque étape avec les élèves. D'abord, la présentation du vocabulaire, puis les prédictions et ensuite la lecture, où je présente le livre. Les jeunes lisent avec moi et on effectue la révision des prédictions. Je suis toutes les étapes lors d'un déroulement d'à peu près trois semaines. Cela dépend du nombre de groupes qui occupent ma classe.

J'aime débiter avec les explications de vocabulaire, car si les élèves ont le vocabulaire pour faire les prédictions, celles-ci seront plus riches. Si on leur propose le même exercice avant de leur exposer les mots du lexique, ils ne savent pas toujours comment exprimer leurs idées. Ensuite, la présentation du livre est une autre raison pour laquelle j'aime l'approche. Auparavant, dans la lecture guidée, je demandais aux élèves de faire la première lecture. Ils trébuchaient, avaient du mal à décoder et perdaient le sens du texte. Alors que s'ils ont été exposés à un lexique pertinent, puis ont fait des prédictions et écouté la lecture du livre, ils seront capables de suivre l'histoire et arriveront à en comprendre le sens. À mes yeux, c'est une grande révolution dans ma pratique. C'est pourquoi je fais la lecture guidée dans ce sens-là. Une lecture immédiate sans exposition au texte mène à une évaluation formative; on l'emploie pour savoir si un élève peut décoder à un certain niveau.

Lesley – Vas-tu cibler, pour l'oral, les erreurs fossilisées, une présentation du nouveau vocabulaire, une structure de phrase ou une notion grammaticale?

Merrillee – Ça dépend d'où on est rendus dans nos autres projets de lecture. Je fais appel à l'ANL pour la lecture partagée aussi, en grand groupe. On va aussi souvent parcourir un texte que je présente en lecture guidée pour trouver des verbes, des mots ou des règles d'orthographe. Là encore, les objectifs varient selon les besoins de la classe ou des élèves.

Lesley – On dit que les élèves écrivent aussi bien qu'ils parlent jusqu'à l'âge de 12 à 15 ans. Trouves-tu que les jeunes s'améliorent à l'écrit avec cette approche?

Merrillee – Je trouve que c'est tout à fait vrai de dire que leur amélioration à l'oral transparait dans leur écriture. S'ils sont forts à l'oral, ils sont forts à l'écrit. S'ils peuvent en dire beaucoup sur un sujet, ils vont normalement aussi écrire beaucoup. S'ils peuvent seulement dire une phrase ou deux, l'écriture sera limitée. Donc, l'idée est de bâtir le vocabulaire pour qu'ils assimilent vraiment les structures et puissent mieux écrire.

Lesley – Tu m'as dit que tu utilisais l'ANL dans toutes les matières. Comment t'en sers-tu?

Merrillee – Je l'utilise plutôt à l'oral, surtout dans les discussions, pour bâtir le vocabulaire, pour susciter les observations et les explications : « Moi, j'ai observé que... Toi, qu'as-tu observé? » Je m'en sers pour renforcer la structure de phrase en français, dans le domaine des études sociales ou dans les sciences. Depuis que je recours à cette approche, j'ai remarqué que les élèves me répondent souvent avec des phrases complètes, même lors des discussions informelles! C'est vraiment intéressant. Un jour, je me suis rendu compte qu'un élève m'a répondu par une phrase complète et je me suis dit : *Tiens donc! Il n'a même pas réfléchi et il a fait ça automatiquement!* Du coup, j'en ai déduit ceci : « On répond toujours avec des phrases complètes pendant nos discussions formelles et il en a juste pris l'habitude. » L'approche est imbibée de tout ce que je fais. C'est devenu naturel.

Lesley – Il y a tellement d'autres démarches pédagogiques, comme l'approche actionnelle, l'approche intégrée et les stratégies importantes en contexte immersif. Comment arrives-tu à équilibrer les choses et à choisir le cheminement à valoriser et à adopter?

Merrillee – Avec beaucoup de difficulté! Je pense que toutes les approches sont liées et qu'il faut aussi s'adapter au groupe devant soi. J'ai parfois composé avec des classes qui avaient besoin de bâtir leur expression. Au besoin, je me tourne vers une autre stratégie, mieux adaptée aux élèves de ma classe. J'agis selon les besoins des élèves et leurs capacités comportementales.

Lesley – Chaque enseignant doit prendre le meilleur de chaque approche, de chaque atelier, et l'adapter à nos situations. **La formation ANL t'en a beaucoup appris, mais suivre les règles à la lettre n'est pas la réponse non plus!**

Merrillee – Cette approche a sa place, mais il vaut mieux l’adapter et considérer toutes les options qui sont aussi efficaces et, en fait, très semblables. La formation que j’ai suivie était compréhensive et à la base elle cible un élève débutant. Je ne trouve pas que tout s’applique à l’immersion française. Il faut quand même trier et peut-être adapter un peu. La meilleure description de mon utilisation de l’ANL : c’est le squelette sur lequel je base le reste de mon enseignement. À cette fondation j’incorpore d’autres approches au besoin et au souhait, pour créer le programme le plus fort possible, selon les élèves qui occupent ma salle de cours.

Lesley – Certains pédagogues pensent que l’ANL n’a pas sa place en immersion. Qu’en penses-tu?

Merrillee – L’ANL a sa place pour aider les élèves à bâtir leurs forces en expression orale. S’ils ne sont pas à l’aise en expression orale ou s’ils sont en train d’en construire les

bases, cette approche a sa place. C’est très efficace dans les premières années. Les élèves de 4^e et 5^e année sont en train de solidifier leurs expressions surtout à l’oral, mais aussi à l’écrit. Combiné avec d’autres méthodes, c’est efficace.

Lesley – Pour terminer, après avoir intégré des éléments de cette approche dans ton enseignement, est-ce que tu trouves que tes élèves parlent plus en français en salle de classe?

Merrillee – Oui, mais avec d’autres méthodes que j’utilise. Je ne pense pas que l’ANL soit le facteur unique d’apprentissage du français, mais elle augmente la confiance. Plus les élèves sont confiants, plus ils parlent en français.

Source officielle et fiable du Canada pour
la transformation de l’apprentissage des
langues dans le cadre du
BILINGUISME EN ACTION.

FrancaisAnglais.ca
@OLP_PLO_Canada



PROGRAMMES DE LANGUES OFFICIELLES
OFFICIAL LANGUAGES PROGRAMS
BILINGUISME EN ACTION / BILINGUALISM IN ACTION

Canada

Joseph Dicks, lauréat du 44^e prix André Obadia



L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) décerne annuellement un prix d'excellence, le Prix national André Obadia, à un éducateur ou une éducatrice œuvrant en enseignement immersif, pour souligner sa contribution exceptionnelle à l'immersion française au Canada. Cette année, le CA de l'ACPI a choisi de remettre ce prix au professeur Joseph Dicks du Nouveau-Brunswick, en reconnaissance de l'immense travail qu'il a accompli pour l'avancement de l'immersion au Canada. À l'image de M. Obadia, M. Dicks a démontré sa grande passion pour le rayonnement de la langue française et il laissera un impact durable dans son milieu.

Né à Terre-Neuve et scolarisé à l'époque où les programmes d'immersion n'existaient pas, le professeur Dicks n'a pas ménagé les efforts pour apprendre sa langue seconde, le français. Guidé par ses deux passions, le français et l'éducation, il a choisi la profession d'enseignant en immersion française. Tout au long de sa carrière, il fut un agent de changement au sein

des nombreux rôles professionnels qu'il a occupés, soit enseignant, conseiller pédagogique, responsable des programmes d'immersion et, enfin, professeur titulaire et chercheur. Par ailleurs, sa recherche doctorale a enrichi notre compréhension des avantages et désavantages des différents points d'entrée dans les programmes d'immersion comme du niveau de compétence langagière attendu à la fin de chaque option.

Son apport au champ de l'enseignement et de l'apprentissage en immersion se distingue par sa richesse et sa variété. Ayant œuvré comme professeur dans plusieurs universités, Joseph Dicks a formé de nombreux enseignants et enseignantes en didactique du français langue seconde. M. Dicks a œuvré dans plusieurs universités canadiennes, d'ouest en est du pays; il est reconnu en tant qu'expert et leader en français langue seconde grâce à tous ses projets de recherche, à ses publications et à son impact incroyable sur ses étudiantes et étudiants en formation.

L'ACPI se sent privilégiée d'avoir travaillé avec le D^r Dicks, Ph. D., sur la publication du *Référentiel des compétences à l'écrit en immersion française* et de *70 activités motivantes de communication écrite*, sans oublier ses nombreuses présentations aux congrès de l'ACPI et son engagement important au sein du consortium de l'ACPI.

Rassembleur, Joseph Dicks est un ardent défenseur des programmes d'immersion. Il n'a jamais hésité à revendiquer les programmes d'immersion, à les défendre et à les promouvoir partout sur son chemin.

M. Dicks est le 44^e lauréat du Prix national André Obadia. Ce prix prestigieux, créé en 1989 en hommage à un membre fondateur de l'ACPI, en l'occurrence son premier président, souligne le travail exceptionnel d'éducateurs et éducatrices œuvrant dans l'enseignement immersif.

Félicitations, Joseph Dicks!

FÉLICITATIONS

Activités de bien-être des membres du CA

Besoin d'inspiration pour faire tomber la pression ou pour décrocher de votre rôle professionnel? Nous avons demandé aux membres du conseil d'administration (CA) de l'ACPI de mettre en valeur les activités bien-être coups de cœur qui leur ont fait du bien pendant la pandémie.

Laissez-vous inspirer par leurs témoignages et apprenez à mieux connaître ceux qui vous représentent sur le CA de l'ACPI!

Chantal Bourbonnais directrice générale de l'ACPI	J'ai découvert la peinture au diamant (diamond painting) ou broderie diamant, une activité totalement zen qui m'enracine. Je me suis aussi abonnée à Mon Yoga Virtuel et j'adore le sentiment de bien-être qui m'habite après chaque séance. Comme la plupart des gens, je marche à tous les jours et je découvre mon nouveau quartier. Je me suis aussi abonnée à Spotify et je me suis mise au défi d'écouter une nouvelle chanson à tous les jours.
Monica Tang conseillère Colombie-Britannique	Avec un petit à la maison, je m'étais dit que les passe-temps, ce n'est pas pour moi! Mais récemment, j'ai donné comme devoir à mes enseignants-apprenants à l'université de trouver un nouveau passe-temps qui leur procurerait de la joie, et ce passe-temps servirait par la suite de métaphore pour parler de leur enseignement! Donc, d'une pierre, deux coups! À l'aide de ces échappatoires, on a pu créer un devoir de réflexion fort intéressant. Est-ce que cela vous arrive d'intégrer la vie personnelle et le travail d'une telle manière? Et moi, entre-temps, j'ai découvert la peinture par numéros! Qui l'eût cru!
Caroline Roux présidente Territoires du Nord-Ouest et Yukon	Depuis le début de la pandémie, j'ai appris à redécouvrir ma ville, Yellowknife. Hiver comme été, j'ai commencé à faire des marches. Je ne peux tout simplement plus m'en passer! Le grand air me fait le plus grand bien. J'en profite pour écouter la station de radio Rythme FM via l'application Simple Radio. Quelle belle découverte! Ça me permet de me connecter à la musique francophone et aux nouvelles de la francophonie. Je me sens donc un peu plus proche des miens pendant ce temps difficile et ce, tout en prenant du temps pour moi.
Mélanie Simard conseillère Alberta	Avec trois jeunes enfants à la maison et l'enseignement, c'est difficile de trouver du temps pour soi! J'avais négligé la lecture pendant quelques années, en me disant que je n'avais pas le temps de lire, tout en achetant des livres qui m'intéressaient. J'ai donc décidé, il y a un an, de prendre ce temps. En fait, je ne le prends pas, je le vole! Cela ajoute un malin plaisir à mon temps de lecture quasi quotidien que je vole en soirée. Agrémenté d'une bonne tisane, ce temps devient un pur moment de bien-être qui me permet de m'échapper, de découvrir et de réfléchir. Ma dernière trouvaille du moment? Amélie Nothomb. J'en suis à parcourir son cinquième roman.
Wybo Ottenbreit-Born vice-président Saskatchewan	Chaque fin de semaine, tôt le matin, je fais une promenade avec ma conjointe autour du ruisseau Wascana. C'est un exercice que nous avons commencé il y a deux ans, mais nous l'avons délaissé ces jours-ci, devant rester à la maison pendant la pandémie. Nous prenons le temps de brasser des idées, de jaser de choses à faire, d'aborder nos rêves pour l'avenir. En plus, je pratique les routines de tai-chi et de Qi Gong chaque jour et je commence à ajouter un temps de méditation. Pour renforcer cette pratique, j'ai même acheté un coussin de méditation! La dernière activité de bien-être que j'aimerais souligner est le souper quotidien en famille. C'est un moment propice pour parler des expériences de la journée.
Holly Sorenson conseillère Manitoba	J'ai toujours aimé la pratique des sports. Pour moi, c'est une excellente façon de gérer le stress. Normalement, je joue au hockey et à la ringuette en hiver mais, à cause de la pandémie, mes sports d'équipe ont été annulés cette année. C'est pour cette raison que mon tapis roulant est devenu mon meilleur ami. Je me lève tôt presque chaque matin pour passer une heure dessus. Je n'ai jamais été une personne matinale, mais cette activité me donne l'opportunité de me remettre les idées en place, pour réfléchir à mes responsabilités, ou simplement pour me concentrer sur mes besoins et mon bien-être. Je n'aurais jamais cru que le temps ainsi passé deviendrait si précieux. C'est rendu que je n'aime pas commencer ma journée sans avoir eu mon temps d'exercices!

Marie-Josée Morneau présidente sortante Manitoba	J'adore être en plein air et profiter des beautés de la nature pour me détendre et m'inspirer. Depuis la pandémie, j'ai découvert plein de nouveaux sentiers dans ma belle province manitobaine. J'ai la chance d'habiter tout près du parc provincial de Birds Hill, où je me rends plusieurs fois par semaine pour faire des randonnées, du vélo, du ski de fond et de la raquette. Je me sens toujours mieux après avoir fait de l'exercice physique et avoir pris le temps de respirer, en toute tranquillité.
Alexander Skene conseiller Ontario	Normalement j'aime voyager, découvrir les cultures et si, par hasard, je me trouve sur une plage, tant mieux! Tout cela a changé avec la pandémie et même si je ne peux pas me déplacer en avion, grâce à la technologie je profite des baladoémissions avec un bon café pendant mes promenades dans mon quartier. J'avoue ne pas être fidèle à un certain balado, je le choisis pour son sujet, surtout si on y discute de voyage et du pouvoir de voyager de nouveau. Il faut rêver.
France Bourassa trésorière Québec	Pour la troisième année consécutive, je me donne un défi de kilométrage à pied à parcourir pendant l'année (marche, course, ski de fond, raquette, randonnée). La première année, c'était 750 km. J'ai terminé par la peau des fesses! L'année passée, c'était 800 km à pied et 1500 km à vélo. J'ai terminé avec environ 900 km à pied et 1800 km à vélo (j'ai eu un peu plus de temps libre). Cette année, je me suis dit 900 km à pied et 2500 à vélo. J'ai déjà complété 191 km à pied en janvier! Il faudra peut-être réviser mon objectif. Ça fait du bien d'être dehors et c'est motivant d'avoir un but précis. Mon chien est d'accord avec moi!
Marie-Lyne Bédard secrétaire Île-du-Prince-Édouard	La marche est une de mes activités préférées. Je dois parfois me motiver à sortir quand la température est moins clémente, mais l'application Radio-Canada OHdio m'encourage. J'en profite pour écouter des balados ou les nouvelles. L'air frais me fait du bien. À mon retour, un bon livre m'attend... pour le plaisir!
Josée Le Bouthillier conseillère Nouveau-Brunswick	L'air frais m'est essentiel et je me promène donc sur des sentiers pédestres, préférablement bordant la mer. Comme je vis actuellement à Fredericton, au Nouveau-Brunswick, je dois me déplacer pour être près de la mer. Qu'importe, car cela me permet de faire des excursions d'une journée dans ma province. Étant originaire de Caraquet, petite ville située le long de la baie des Chaleurs, le son des vagues et l'air salin ont un effet calmant sur moi. Des souvenirs d'enfance et des chansons acadiennes parlant de la mer jaillissent dans mon esprit. En effet, dans l'imaginaire des Acadiens de la Péninsule acadienne, la mer est très présente. Je me promène donc en fredonnant Partons, la mer est belle ou Jos Frédéric.
Judith Patouma conseillère Nouvelle-Écosse	C'est très important pour moi d'avoir une vie équilibrée et j'essaie de mettre en application ce en quoi je crois : Mens sana in corpore sano (Un esprit sain dans un corps sain). Je prends du plaisir à cuisiner, faire de la méditation et du sport. Ces dernières années, je pratique les activités de Strong Nation, un cours basé sur un entraînement par intervalles au son d'une musique rythmée. C'est intense et je pouvais partager ces moments avec ma communauté en ligne et maintenant au gymnase dans ma belle région de la Baie Sainte-Marie, en Nouvelle-Écosse. Quand il fait beau, je ne peux résister à la tentation d'aller courir. Rien de mieux que de respirer l'air frais et de sentir son cœur battre au rythme de la musique. Et bien sûr, sur mon chemin il y a toujours la mer, et mon regard se perd souvent dans les différents bleus. Carpe diem. La vie est belle.
Kristie St. Croix conseillère Terre-Neuve-et-Labrador	Moi, j'aime faire du camping avec ma famille! Nous aimons nous promener dans la forêt, explorer la nature ensemble et aussi regarder les étoiles. En hiver, nous aimons patiner dehors. J'aime bien respirer l'air frais pour me calmer et réduire le stress. Aussi, j'aime beaucoup faire du yoga. Dernièrement, j'aime lire ou regarder la télévision en français en buvant mon café le matin.

Innovations en temps de pandémie... S'innover soi-même, en douceur!

Christine Thibaudier-Ness | *Chargée de cours, Université de l'Île-du-Prince-Édouard (UPEI) | Directrice, formatrice et examinatrice | Centre DELF (Diplôme d'études en langue française) de l'ÎPÉ | cthibaudier@upe.ca*



On sait bien qu'enseigner signifie innover car chaque jour passé dans la salle de classe ou en préparation ne se déroulera pas en ligne droite. Si le travail est fait convenablement, il faudra innover à n'importe

quel moment. Pour reprendre le vieil adage, la vie (de pédagogie) n'est pas un long fleuve tranquille.

Durant leur formation universitaire, les enseignants n'en avaient peut-être pas entendu parler mais, une fois sur le terrain, ils se sont vite rendu compte qu'il fallait parfois confier les situations pédagogiques à un certain hasard. Tous ont vécu l'expérience de belles planifications impossibles à réaliser lorsque, sitôt la journée scolaire commencée, venu de nulle part, un incident survient, un événement notoire surgit et devient subitement un moment d'apprentissage unique. Alors des questions inattendues et profondes sont soulevées, auxquelles il faut répondre ou dont il faut discuter, et engagée sur ces nouveaux sentiers, la planification en est déformée, mutilée, atrophiée, éclatée, et il faut innover.

Attention, innover n'est pas synonyme d'improviser, car improviser serait trop facile, trop léger. Dans une classe, tous les moments d'apprentissage sont à saisir et c'est là que l'innovation apparaît.

Fiers de nombreuses ou de quelques années à leur actif, les enseignants sont des initiés; ils en ont vu de toutes les couleurs. Ils ont de l'expérience. Enseigner est un métier qui demande de la flexibilité, de la patience, de la concentration, de la bienveillance, du calme, du sang-froid, de la créativité, du respect, de l'amour. Que l'on soit au début ou à la fin de sa carrière, tous les enseignants le diront, l'innovation est au goût de chaque jour. De fait, les écoles, les salles de classe, les groupes d'élèves ou d'étudiants sont des milieux, des centres, des communautés, des bassins d'innovation.

Depuis plusieurs semaines, pourtant, je me demande bien ce qu'innover implique, dans le contexte actuel en particulier. Qu'est-ce que cela signifie? Par où commencer? Comment faire? Quoi faire? Quoi dire? Parle-t-on de la

même innovation en période de pandémie qu'avant la crise, remontant à mars 2020?

Innovations en temps de pandémie. Chargée de cours depuis 18 ans, il a fallu que je m'adapte, moi aussi. J'ai changé ma façon d'innover depuis un an, puisque du jour au lendemain, je me retrouvais éloignée du cadre serein et inspirant de mes planifications, et, comme des centaines de milliers de collègues, retranchée dans mes quartiers avec mes apprenants dispersés derrière des écrans... Avant c'était facile d'innover, de chercher paisiblement ou routinièrement à apporter des améliorations à ma pratique, afin d'aider mes étudiants à mieux comprendre, mieux apprendre, mieux parler, mieux ceci et mieux cela. En temps de pandémie, plus rien n'est pareil, je l'avoue. Finis la sérénité, le calme, la routine. C'est maintenant la réalité de la différence, de la nouvelle façon de faire, des incertitudes, des tâtonnements, des pertes de contact, des coupures de réseau, d'images disparues, d'onglets égarés, des je-ne-sais-pas-comment et des comment-on-fait-déjà. Le cadre a changé et pourtant, il faut bien continuer d'innover, garder son calme, retrouver la sérénité. C'est épuisant. C'est compliqué.

Cela me rappelle ma seconde ou troisième année d'enseignement, quand je me suis retrouvée enfermée dans une salle de classe avec mes 26 petits mousses de 3^e année, avec la poignée de porte cassée dans la main, devant des fenêtres à la canadienne inaccessibles. Il a fallu garder mon sang-froid, continuer de sourire, faire comme si de rien n'était, ne pas causer d'anxiété, ne pas sonner l'alerte. Ne pas dire aux élèves que nous étions condamnés à rester enfermés dans cette salle pour le restant de nos jours, avec des vieux trognons de pommes et de vieux sandwichs moisies pour nous aider à survivre quelques jours... peut-être. MAIS NON ! Je divague. Les enfants ont vite lu sur mon visage que quelque chose clochait. Finalement, on a tous souri et pris notre mal en patience. Rien de trop sérieux. Une heure plus tard, le sous-directeur est venu nous délivrer. Le lendemain, l'affaire était classée, oubliée. On a juste misé sur des outils qui allaient aider à surmonter les incertitudes, les angoisses, à retrouver son calme, le bonheur d'apprendre ensemble, en sécurité. On avait survécu en douceur.



Pandémie = INFAMIE. Alors, je me suis rebiffée depuis un an. Pas contre les autres ou contre les circonstances, mais contre moi-même. Je me suis prise en main.

Je me suis raccrochée à mes croyances profondes de bienveillance, de patience, de succès pour tous. Il fallait juste me créer un nouveau contexte, un nouveau cadre.

J'ai donc pris sur moi, analysé mes vieilles peurs de novice. J'ai réorganisé mes pensées, mes objectifs; j'ai déplacé mes attentes et mes priorités comme on remanie un gouvernement, certaines mises en marge, d'autres au premier plan.

Je me suis informée d'abord. C'était facile, étant donné le nombre d'ateliers virtuels accessibles, les vidéoclips, les webinaires de formation, d'information, de séduction technologique, y compris Zoom : le logiciel de visioconférence! Il y en avait partout sur les réseaux et je n'avais qu'à me servir. Mais on doit rester soi-même, efficace, sûr de soi, au milieu de tout cela. Avec moins de contacts (ou plus) – ON DIT QUE MOINS C'EST PLUS –, comment faciliter l'enseignement, la technologie? Comment se renouveler, éviter l'ennui, le manque de concentration? Comment contrôler l'environnement? Et si on n'est pas trop versé dans la haute technologie? Moi, j'aime les cartes, les albums, les jeux de rôle, les marionnettes à doigts, les interventions spontanées, les débats...

Comment faire? Faire le tri et prendre le temps de penser. Prendre une pause aussi. Respirer. Expirer. Respirer. Expirer.

Innovations pédagogiques en temps de pandémie.
Respirer. Expirer. Respirer. Expireeeeeeeer.

Oui, faire le tri dans les ateliers, les clips, les mini-formations; garder le contrôle de ce qu'il me reste, de ce que je suis, de ce que j'aime de moi dans la salle de classe, de ce que je crois, de ce qui me tient à cœur et que j'ai décidé de choyer, de protéger. Garder la confiance de mes apprenants, continuer à les aimer, les orienter, les accompagner, ne pas avoir peur de dire « je ne sais pas, je vais chercher, je vais essayer et si je fais des erreurs, tant mieux, je saurai à quoi m'attendre la prochaine fois ».

Il a fallu me trouver un autre visage, une autre identité, pour l'écran; être convaincante, donner plus de choix et d'autonomie aux élèves, les laisser parler dans leurs petits groupes virtuels, leur dire : « Allez-y, vous avez 10 minutes pour vous organiser; après, c'est le retour en grand groupe! C'est à vous de proposer des solutions, de dire de quoi tout cela a l'air de votre côté. Oh! Ce sera temporaire, cela ne durera pas. » Certes, je veux les rassurer. Mais cela dure...

Ah ! Ces innovations pédagogiques en temps de crise! Un nouveau départ, du jour au lendemain. Rien n'est plus pareil. C'est quoi la normale? Plus de normalité! Alors on change de fonction, de rôle, de style (d'aspect). Innover : s'abandonner au hasard des choses, des événements. Accepter l'imprévu plus que jamais. Et puis, c'est parti! En temps de pandémie, tout d'un coup, les moments de révélation se succèdent, surprenants, agressants,

déstabilisants. La courbe d'apprentissage n'aura jamais été aussi abrupte, mais n'est-ce pas la vie de l'enseignant : savoir se mettre à la place de nos élèves? C'est le legs de la pandémie. On change les façons de faire, on se renouvelle, on grandit, on apprend, on OSE.

Juste avant que la pandémie se déclare, ma mère nous a quittés et j'ai dû me rendre en France dans les plus brefs délais. J'ai sauté dans le premier avion et j'ai confié à mes étudiants la responsabilité de travailler électroniquement. Je leur ai promis de faire un suivi à mon retour, deux semaines plus tard, même si mon doyen m'avait offert de prendre le temps nécessaire. Rentrée un peu plus tôt que prévu dans une atmosphère de panique totale, au lendemain d'une célébration annulée en raison d'un arrêté préfectoral interdisant les rassemblements dès le 17 mars 2020, j'ai repris l'avion le cœur lourd et mon cerveau noyé dans des pensées contradictoires de peur, de peine, d'incompréhension, de chaos. Déjà dans les aéroports, la moitié des voyageurs et les employés et équipages de transports aériens portaient des masques. Une fois rentrée au Canada, il m'a fallu respecter une période d'isolement de 15 jours, chez moi, dans un lieu de rêve. Pas de problème. Mes étudiants m'attendaient et il fallait conclure cette session dans les meilleures conditions possibles et Zoom! c'est parti. Tout semblait si simple. Transférons les présentations en classe... en ligne. Les discussions en classe passaient par la voie électronique. Le groupe a été compréhensif, compatissant. Tout le monde a joué le jeu. Ils ont tout accepté.

À ce moment-là, innover avait l'air si simple. Le transfert facile, la solution déjà en place. Et puis je me suis rendu compte que tout n'était pas aussi évident que cela. Les événements se sont poursuivis et il a fallu que je me rassure, que j'affronte. J'ai pris mon courage à deux mains et je me suis lancée. Il a fallu oser, oublier les volumes et accepter les formes. Me tourner vers ce que plusieurs de mes collègues maîtrisaient déjà. Il a fallu que je m'adapte, que j'apprenne, que je m'informe, que je réfléchisse, que je sélectionne, sans me faire violence et en étant patiente, pour me rassurer.

J'ai gardé plein de choses que je faisais dans la classe en présentiel, mais je procède en ligne différemment. Je reprends, je redécouvre et je transforme pour créer. J'adapte les outils et j'en adopte de nouveaux.

Innover ce n'est pas jeter le vieux, c'est métamorphoser et découvrir qu'on a encore beaucoup à donner et qu'en donnant on apprend.

Je me sens mieux. Mon quotidien est la découverte continue, regarder avec un œil neuf, sans certitude, et les apprenants sont patients. Ils me guident, m'orientent. Ce n'est pas trop compliqué, c'est juste un plus grand travail d'équipe, de soutien; l'union fait la force. Y mettre du sien pour le bien du groupe, laisser tomber sa peur, se faire confiance et se dire que si les apprenants le peuvent, moi aussi je suis capable d'innover pendant cette pandémie sans date de péremption.

Je me suis dotée d'une panoplie personnalisée, correspondant à mes besoins d'abord, en vue de modeler la pédagogue que je veux être pour le temps présent. Je m'entoure de nouveaux amis : Jamboard, Mentimeter, Flipgrid, Padlet, YouTube, Google Forms, Google Slides, Google Meet, Moodle et ses outils, le site de Moodle comprenant un « forum » *Nouvelles*, Blackboard Collaborate, Zoom, 360Learning. Je suis plus à l'écoute de mes muses : patience, confiance, prise de recul, prise de risques, calme, réflexion. Et je suis les billets (les *posts*) sur Facebook. Messages venant de groupes de professionnels : *J'enseigne en immersion française* et *Professeurs de français dans le monde*. J'ai aussi redécouvert des sites sensass comme *Institutrice*, *J'enseigne avec la littérature jeunesse*, *Papapostive*, *TV5 Monde*, *Carrefour éducation* et *Apprendre, réviser, mémoriser....*

Finalement, pour tirer parti d'une situation inhabituelle, compliquée et incertaine, je me suis innovée et, comme un peu tout le monde, renouvelée par la même occasion. Je suis fière de ce que j'ai accompli : j'ai appris à manipuler de nouveaux espaces avec leurs outils, et je prends les événements un peu plus tranquillement. J'ai encore du chemin à faire, mais je me répète qu'il n'est jamais trop tard pour apprendre et aimer son métier d'enseignant par la même occasion, pandémie ou pas.

Tirer d'abord, viser ensuite!

Anne-Marie Bilton | *Facilitatrice pédagogique de français langue seconde à Burnaby en Colombie-Britannique* | ambinbc@gmail.com



Qui aurait cru voilà un an que l'enseignement subirait une transformation si profonde et à si grande vitesse? Au sein de l'éducation, la pandémie nous a lancé des défis pédagogiques en un clin d'œil. Il faut d'abord célébrer et remercier les enseignants et les intervenants en éducation qui ont su s'adapter et innover à une vitesse foudroyante!

Motivés par leur dévouement envers les élèves, les enseignants ont consacré d'innombrables heures à trouver des innovations et des adaptations efficaces.

En immersion, la pandémie nous a asséné des provocations supplémentaires. Non seulement étions-nous confrontés aux mêmes grandes questions que nos collègues anglophones par rapport à la technologie de l'enseignement à distance, mais en situation de langue minoritaire, c'était plus difficile de dénicher des ressources. La littératie est au cœur de nos programmes d'immersion. Comment allions-nous aborder et alimenter les compétences langagières (lire, écouter; lire, parler; regarder et représenter) dans cette nouvelle modalité éducative?

Tirer d'abord!

Heureusement, les enseignants intégraient déjà des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans leur salle de classe. Quelques-uns avaient même commencé à expérimenter la pédagogie inversée. Quand même, en présentiel, les TIC s'inséraient dans notre programme de littératie dans le cadre d'un enseignement en face à face. L'enseignement en ligne à plein temps a complètement renversé ce paradigme. Les compétences à enseigner n'ont pas changé, mais notre façon de faire a été un changement radical, surtout à l'élémentaire! Les enseignants avaient peu de formation en enseignement à distance, et encore moins sur le plan strict de la littératie. Ce défi était amplifié par le manque de temps pour nous préparer à cette inversion cruciale.

En immersion, on note déjà une pénurie de ressources, et dans ce nouveau monde numérique, même les ressources usuelles n'étaient plus à notre disposition. Partout les enseignants ont collaboré pour trouver des ressources en ligne propices à leur contexte, qu'ils pourraient utiliser. Dans le feu de l'action, et par nécessité dans ce stade initial de survie, nous avons dû surtout baser nos leçons sur les éléments disponibles.

Le besoin d'outiller les élèves et les enseignants a soulevé toute une gamme de questions par rapport à l'accès, à l'équité, aux implications légales (*ai-je le droit de diffuser ce livre avec Teams ou Zoom?*) et soudainement, on doutait de sa pédagogie... Des questions nous assaillaient : *Est-ce que je peux toujours enseigner la lecture en ligne? Les situations de lecture équilibrée sont-elles abordables en ligne? Comment vais-je le faire? De quelles ressources numériques disposons-nous? Quels outils technologiques sont disponibles?* Or, les profils et outils technologiques des élèves et des enseignants, ainsi que les ressources numériques à notre disposition, ont été les forces motrices dans les choix pédagogiques de tous les enseignants de toutes les disciplines, à tous les niveaux scolaires. Les maisons d'édition aussi ont été obligées de s'adapter extrêmement vite, et elles ont déployé de grands efforts pour rapidement numériser une grande variété de ressources afin que les enseignants puissent en disposer. Dans ce contexte, la priorité en immersion et en littératie était le simple besoin de mettre des ressources aussi essentielles que des livres entre les mains – pardon, sur les écrans – des élèves! L'entraînement au mode d'emploi des outils technologiques, le contact personnel et l'accès aux ressources ont été les préoccupations initiales. Il fallait « tirer d'abord » et viser ensuite.

Viser ensuite!

Il est devenu clair que la pandémie serait malvenue pour une durée imprécise et que l'école allait varier son format. L'incertitude de la situation signalait que nous devions nous préparer à enseigner dans de nouveaux contextes. Or, même l'apprentissage nouvellement acquis était en évolution. Il fallait trouver de nouvelles méthodes de travail, adaptables à toutes sortes de formats – apprentissage combiné, en ligne, en présentiel, ou même l'alternance entre ces formes. On devrait apprendre ce qui fonctionnait, indépendamment des circonstances.

Une rétrospection

L'été 2020 nous a donné l'occasion de réfléchir à cette épreuve initiale et de prendre conscience des grands concepts à retenir. La révolution numérique comportait des défis, mais aussi des forces. L'enseignement en présentiel de même. Comment pouvions-nous tirer le meilleur de chaque monde? Qu'est-ce qui s'utiliserait en ligne et en salle de cours, de façon complémentaire? Quelles seraient les pratiques pédagogiques efficaces dans les deux contextes? Sollicité par ces questions d'enquête pédagogique, notre esprit chercheur s'est lancé dans des questions plus profondes, afin de comprendre l'intersection de la technologie et l'enseignement de la littératie en contexte de langue seconde.

Dans cette deuxième phase, il a été reconnu sans conteste qu'une réussite avec la technologie entraînait la nécessité de suivre des pratiques efficaces. Pour être efficace en ligne, il fallait comprendre trois aspects importants :

1. Quelles pratiques propres à l'enseignement en ligne sont importantes pour un apprentissage efficace?
2. Quelles pratiques et stratégies sont au cœur de l'enseignement de la littératie?
3. Où sont les intersections importantes entre l'enseignement en ligne et la littératie?

L'accès à la technologie était insuffisant pour un apprentissage approfondi et dynamique en langue seconde. Toutes sortes d'aspects sont différents. Quelques auteurs (tels que Joe et Kristin Merrill) suggèrent que les élèves eux-mêmes sont différents, et que la motivation à apprendre diffère significativement. Selon eux, le défi pour les enseignants est d'intégrer des modalités fortement interactives afin de vaincre la distance et de tisser des liens (2019).



Avec le temps, les enseignants ont bien noté que les pratiques efficaces demeuraient les pierres angulaires de l'enseignement. En effet, il semblait que les piliers fondamentaux prenaient même plus d'ampleur. La connexion avec les élèves, un étayage efficace, la lecture quotidienne et l'accent mis sur l'oral demeuraient au cœur de l'enseignement efficace en littératie en immersion. Or, ce n'est pas une question de changer CE qu'on fait (le contenu), mais plutôt comment on le fait.

Nous savons tous qu'il est plus difficile d'apprendre en état de stress; or, dans cette pandémie avec une pression supplémentaire du côté émotif, les bonnes pratiques telles que des connexions avec les élèves sont primordiales. D'un point de vue pragmatique, ceci est intimement lié à la façon de gérer le temps, de ralentir le rythme, de favoriser les discussions et l'interactivité : on doit, en pandémie, travailler davantage les connexions socioémotionnelles (pas seulement les cognitives).

La connexion

Il existe plusieurs façons de favoriser un apprentissage ancré dans la connexion. Il s'agit notamment de prôner, d'implanter et de maintenir des approches et des stratégies de littératie collaboratives.

Les cercles littéraires traditionnels (et plusieurs variantes telles que les cercles connexes ou les cercles de reconstitution) demeurent des outils de différenciation puissants, inclusifs et interdisciplinaires. Cette stratégie d'enseignement sous-exploitée approfondit non seulement la compréhension de textes, mais intègre simultanément l'oral et l'écriture de manière authentique! Une composante essentielle est le cercle de discussion qui intègre systématiquement le travail en sous-groupe. Ces cercles en petit groupe rendent la lecture plus interactive, plus engageante et plus significative. Les cercles aident à consolider les connaissances et les relations entre les élèves. Les cercles s'adaptent aussi très facilement aux salles de repos (breakout rooms) en ligne, ou en présentiel.

L'enseignement inversé

La structure de la classe inversée favorise aussi les connexions. Si vous désirez en apprendre davantage, une recherche sur Google mène à une panoplie de liens utiles (dont <https://cpu.umontreal.ca/innovation/classe-inversee/>). Grosso modo, cette structure propose que les élèves aient la chance de visionner en solo de courtes vidéos, AVANT la classe. Cette approche correspond bien aux notions d'activités de prélecture, permettant de développer les connaissances préalables des écoliers. Les élèves peuvent visionner ces courtes vidéos, et préparer des questions pour discuter et clarifier en classe. En utilisant cette structure pour gérer le temps, on peut profiter du temps en face à face pour animer les discussions, profiter du travail en sous-groupes, ou répondre aux questions des élèves.

L'INSISTANCE SUR L'ORAL

La vidéo

La vidéo apporte de nombreux avantages aux apprenants, surtout dans l'apprentissage de la langue en situation minoritaire. Il est très important de fournir l'occasion aux apprenants de langue seconde d'entendre une variété de locuteurs aux accents et débits variés qui habitent d'autres pays et régions de la francophonie. Des sites Web comme *Idello* (ressources d'apprentissage en ligne) fournissent beaucoup de vidéoclips utiles.

L'ACCENT SUR LA LECTURE ÉQUILIBRÉE

Il est important de continuer de faire de la lecture avec les élèves au quotidien. Vous pouvez continuer à lire à haute voix, ou utiliser les versions numériques. Pour que ce soit abordable, il sera quand même important de simplifier.

Simplifier les ressources

Pour les lectures à haute voix, ou lectures partagées, sélectionnez MOINS de livres (quantité), mais de meilleure QUALITÉ. Choisissez des livres qu'on peut exploiter de plusieurs points de vue, et souvent relire. Les chercheurs experts en littératie tels Richard L. Allington et Rachael E. Gabriel (*Every child, every day*), ou encore Renée Bourgoin (*Soutenir les lecteurs en langue seconde*), affirment l'importance d'offrir aux écoliers de multiples occasions de lire et relire LE MÊME TEXTE. Ce n'est pas ennuyant pour les enfants de langue seconde, et cela les aide à développer leur compréhension à chaque lecture. Lisez une fois pour présenter le texte, une autre fois pour parler de la structure, une troisième fois pour utiliser les images aidant à comprendre le nouveau vocabulaire, et une dernière fois pour trouver des mots avec le son « euille », par exemple. Ces retours sur le texte améliorent la fluidité, confortent la confiance et approfondissent la compréhension. La lecture et toutes les situations de lecture équilibrée représentent un étayage efficace et important, surtout dans nos circonstances. La lecture comme pierre angulaire de nos programmes d'immersion est confirmée par une pléthore de recherches et de chercheurs (dont Krashen, Genesee, et Bourgoin).

La voix et le choix

Avec les nouvelles capacités de diffuser des livres en ligne, nous avons l'avantage d'offrir une meilleure collection de livres pour la lecture autonome à l'école ou à la maison, sans le risque de perdre vos livres ou de défaire les collections. On doit continuer d'offrir aux élèves l'occasion de choisir des textes. Organisez des activités amusantes telles que demander aux étudiants de préparer l'audition d'un livre pour qu'il puisse faire partie de la sélection de la bibliothèque virtuelle de la classe. Comme d'habitude, vous chercherez à offrir divers genres de textes (vidéos, livrets, livres sonores, bandes dessinées, textes informatifs, articles de médias ou de périodiques, etc.). De nouveaux outils tels que Mentimeter vous invitent à sonder les intérêts des élèves. Un nuage de mots fait à l'aide de Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>) pourrait même vous donner un aperçu des intérêts dans votre classe!



CHOISIR LES OUTILS TECHNOLOGIQUES SELON NOS INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

Outils technologiques

Au cours des derniers mois, nous avons tous été exposés à une panoplie d'outils technologiques. On trouve de plus en plus d'outils gratuits, ce qui permet un accès équitable, et le livre de Joe et Kristin Merrill (2019) vous en propose toute une gamme, même à l'élémentaire! Toutefois, ce qui est vraiment important, c'est de pouvoir sélectionner des outils en lien réel avec nos intentions pédagogiques.

Lecture en karaoké

Une excellente innovation en lecture pour les plus jeunes, c'est l'introduction des livres du style « karaoké ». Les élèves peuvent profiter de cette lecture avec renforcement visuel en voyant les mots s'illuminer (parfois même les syllabes), au fur et à mesure de la lecture orale. Les élèves ont aussi l'opportunité de relire ou d'entendre la même histoire à plusieurs reprises. Les grandes maisons d'édition telles que Pearson et TC Média (Chenelière Éducation) ont maintenant numérisé beaucoup de ressources et la collection s'améliore chaque jour.

Conclusion

De nombreuses stratégies qu'on employait avant, et le contenu que l'on enseigne (le « QUOI »), demeurent valables en dépit des différents contextes d'enseignement. Nous reconnaissons davantage qu'en littérature, le « comment faire » changera selon le contexte. En nous concentrant sur les pratiques les plus efficaces, nous continuerons de bâtir la communauté de notre salle de classe, et de développer les compétences langagières de nos élèves en français langue seconde.

Parfois, ayant toujours les pieds dans les deux modes, on se pose la question : quelle est la façon plus efficace d'assimiler du savoir, en ligne ou en présentiel? Enfin, cette question est possiblement une fausse dichotomie. Il faut plutôt comprendre qu'il y a des enseignements efficaces en personne et à distance, ainsi que des enseignements inefficaces en présentiel et à distance. Du point de vue de l'efficacité alors, il est utile d'adopter des pratiques et stratégies d'enseignement qui s'avèrent percutantes dans les deux circonstances. Malgré l'incertitude qui persiste, en adoptant cette perspective et une pédagogie flexible ancrée dans les pratiques efficaces, on se sentira plus confiant. Désormais une seule certitude nous habite : notre manière d'enseigner a changé de façon permanente.

Références

ALLINGTON, Richard L., et Rachael E. GABRIL (2012). « Every child, every day », *Educational Leadership [Reading : The Core Skill]*, 69(6), 10-15.
URL : <https://www.cesd73.ca/documents/general/Every%20Child%20Every%20Day.pdf>

BOURGOIN, Renée (2018). *Soutenir les lecteurs en langue seconde*. North York : Pearson Education Canada.

MERRILL, Joe & MERRILL, Kristin (2019). *The interactive class: Using technology to make learning more relevant and engaging in the elementary classroom*. Foreword by Dr. Charlie Miller. Sydney, Australia: Elevate Books Edu, 204 p. Visit [ElevateBooksEdu.com](https://www.elevatebooksedu.com)

Paths forward: Principles and practices for the pandemic and beyond

Katy Arnett, Ph. D. | *Professor of Educational Studies* | *St. Mary's College of Maryland* | kearnett@smcm.edu



As much as we are still in the throes of trying to make it through the pandemic, we are also starting to turn cautiously towards a less restrictive or “post-pandemic” existence. The optimist—and planner—in me is inspired by this pivot. My ongoing (virtual) work with many districts and teachers in Canada—as well as on a research project with colleagues

in my home department at my institution—have started to reveal some specific paths forward for educators that are anchored to foundational principles and practices within our field from before the pandemic began. In this article, I will draw on my conversations, observations, and (still in progress) examinations of teaching in this moment to outline four ways teachers in and leaders of language programs can help us all move beyond the pandemic moment: tending to student anxiety and confidence, recommitting to a focus on progress, reorienting our use of differentiated instruction, and retaining instructional technology within our instruction.

Tending to student anxiety, confidence, and motivation (aka lowering the Affective Filter)

Stephen Krashen’s Affective Filter Hypothesis (1981) has long been of interest to language educators.

The premise that our emotions and feelings—shaped by our comfort in the learning environment and relationship with those in it—will reciprocally influence our receptiveness to and motivation to study the target language has inspired teachers to consciously craft their classrooms. The modality/instructional shifts of the last twelve months have not changed that commitment, and a focus on managing learner anxiety, facilitating student motivation, and promoting learner confidence is going to be central to our return to our classrooms as we knew them.

While not specific to the teaching conditions of the pandemic, a recent study by Grey & Jackson (2020) has revealed that in the language classroom, teachers may need to differentially attend to student anxiety and linguistic self-confidence depending on the goals of the learning activity. Based on their exploration of success with learning tasks linked to vocabulary development and communicative acts, students seem to benefit from teacher practices that limit or contain anxiety in learning activities that help the students gain more understanding of the language. Further, when students are faced with a learning activity where they are expected to apply their new understandings, tending to students’ linguistic self-confidence about the task—and boosting support of that confidence—tends to translate to better student learning. Linguistic self-confidence, it should be noted, was framed as a combination of students’ anxiety about a task and their self-assessment of the skills and readiness to do it (Grey & Jackson, 2020). Anxiety about doing the task would go down in relation to students’ self-assessment of their capacity to meet the task demands would go up.

Relatedly, the idea of risk-taking has been fundamental to language education for a long time; to express yourself in a new language, where your proficiency is more limited, likely not matching the level of reasoning and cognition used in your dominant language, requires some chutzpah. We have seen links between student confidence in the target language, students’ comfort with taking risks in the language and how those two elements relate to students’ willingness to actually communicate in the language, and therefore, make progress (Lee and Lee, 2020). Both this study and the afore-mentioned Grey & Jackson study (2020) centre students’ personal assessments of their skills into the learning experience, linking that learning action to student confidence about completing the task and from there, taking the risks that are necessary to support communication with others in the target language.

Concrete teacher actions that can contribute to lower student anxiety include: clarity of learning objectives, use of exemplars/models, multiple opportunities to practice with the language components (vocabulary, grammar) in lower-stakes environments, and regular descriptive feedback that affirms student skills and offers concrete steps forward (Arnett & Bourgoïn, 2018). Further, supporting students' self-assessment of their skills relative to a particular task should include use of metacognitive thinking processes through tools like reflections, exit slips, journals, or portfolios (Met, 1994).

Recommit to a focus on progress

For a little over a decade now, Canadian language education programs have been shifting to a progress-orientation, guided by the principles of the Common European Framework of Reference (CEFR) of languages (Hermans & Piccardo, 2012).

Language proficiency is framed through what its users “can do,” rather than by what they lack in relation to a “native speaker” of the language. The “can-do” focus of “the Framework” needs to become central again to our planning, as does its parallel focus on involving students in the self-assessment of their skills and goal planning (Hermans & Piccardo, 2012).

As we saw in the previous section, this sort of involvement from students is directly tied to their confidence about using the target language to communicate. As we persist through the pandemic, it is hard not to contemplate how we think—or see—our students are losing ground. For the sake of our emotional labor and to nurture student motivation in healthy ways, we are going to need to be highly cognizant of wherever they are in their skill set when they return, but avoid the temptation to measure that against where they should be, given their grade level. We are going to have to, in the words of Karen Hume (2009), “start where they are” and move forward from there. Gaps that exist in skill sets and knowledge bases post-pandemic are likely going to be found to be the result of the differences in circumstances during the pandemic, not teacher practices or student ability. Students' progress, more than ever, needs to guide our conception of success. Though not specific to the language classroom, Dweck (2008) has consistently shown how our attitudes and ideas towards our personal capacities to get better at a particular skill or knowledge base will guide our actual use of strategies and practices that help us grow. The Framework offers teachers and students a

solid path for what that actual growth looks like, and for something as abstract as “language proficiency,” that kind of descriptiveness about the differences between A1.1 and A1.2, for example, is likely critical for supporting their confidence and lessening their anxiety.

To be clear, though, I am not advocating for a total abandonment of awareness of expected grade-level outcomes. Teachers and school leaders will need to be cognizant of the differences between where students are and where they eventually need to be so that we can continue to appropriately enrich our instruction. However, we are going to need some time before the “expected end point” re-enters the conversation as the dominant touchstone for monitoring student learning.

Reorient our use of differentiation to support learners

By virtue of the fact that so many provinces moved forward with varying instructional delivery modes (e.g., hybrid, correspondence, in-person, virtual), every teacher gained intensive experience with a version of differentiated instruction: supporting different paths to common instructional goals. That said, the varying options offered in the past academic year have been functions of necessity and technology constraints, with changes into and out of the paths shaped by public policy actions and parent choice reflecting personal circumstances. It has not been an application of differentiation that has been truly guided by students' needs, interests, or readiness for the educational experience, which are the foundational methods by which we shape those different paths (Tomlinson, 2014). In my work with teachers about this year, many have cited the simultaneous use of these different delivery modes within a district as a stark example against the power of differentiation—and then we have to gently explore how and why what has been happening is not really differentiation.

Differentiation, as an instructional approach, is an inherent complement to a progress orientation in the classroom and support for increased student motivation. Teachers who integrate differentiated activities and lessons into their instruction are facilitating increased student understanding of content (Bikić, Maričić & Pikula, 2016), increased student confidence in the content (Eddles-Hirsch, 2017), and leading thus to students' deeper mastery of the content (Guskey, 2007). These outcomes are possible because there is a close calibration between the learning goals and the learning paths, and the use of student agency in making those selections.

Teacher understanding of student needs and skills is also relevant, and teachers will sometimes guide students to particular learning paths in a differentiated activity or lesson. Any and all changes to student paths are deliberate and personalized to the student. As the previous sections have already pointed out, the need to renew attention to the student anxiety and confidence in the classroom and to the progress orientation within the language classrooms is going to be central to our return and program revival. Differentiated instruction that implicates student agency and teacher knowledge of student needs will be comparably important.

Retaining instructional technology

Even the teachers who were comfortable with and regular users of instructional technology in February 2020 faced some sort of learning curve as the pandemic began. I have participated in and followed numerous conversations with language teachers about technology tools that supported our instructional goals, with many teachers discovering new ways to support student production, interaction, and understanding in the classroom. In the workshops and keynotes I have facilitated over the past year, I have asked participants to share the “one thing” from the pandemic period that they plan to retain in their teaching post-pandemic, and the majority of those folks have cited some form of instructional tech tools. Where explanations have been offered, most teachers have shared that the tools have either helped them be better organized or otherwise made it easier to involve students in instruction who might not have been as engaged in more traditional face-to-face methods.

Moving forward, schools need to continue to make space for teachers to tend to and expand their skills with the technology. The trial-by-fire nature of the pandemic did seemingly help a lot of the teachers get over their fears of the technology, but as this period persists, there is less enthusiasm for the technology coming through. As schools re-open to their more traditional configurations, ongoing attention to the available and needed technology tools is a must. It should not be “tech for the sake of tech,” but rather purposeful uses that address needs and situations not otherwise supported in the face-to-face environment. Creating space for teachers to share and compare their tech tools is an important component of such work.

Conclusion

Our return to the traditional classroom configuration post-pandemic still has a lot of unknown elements, but a combination of a few principles that have always undergirded the work of language classrooms with a reminder of how proficiency with instructional technology must continue to be nurtured are good starting points for moving forward.

References

- ARNETT, Katy, & BOURGOIN, Renée (2018). *Access for success: Making inclusion work for language learners*. Toronto, ON: Pearson Education Canada, 288 p.
- BIKIĆ, Naida, MARIČIĆ, Sanja M., & PIKULA, Milenko (2016). The effects of differentiation of content in problem-solving in learning geometry in secondary school. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(11), 2783-2795. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/3fdc/34fe6f5c5407e8f4d6988ac5d11336fce965.pdf>
- DWECK, Carol S. (2008). *Mindset: The new psychology of success* (Updated edition). New York: Ballantine Books, 320 p.
- EDDLES-HIRSCH, Katrina (2017). An exploratory study investigating the impact of a differentiate framework of instruction on generalist teachers perceived confidence to teach visual arts. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(2). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1152013.pdf>
- GREY, Sarah, & JACKSON, Carrie (2020). The effects of learners' perceptions and affective factors on L2 learning outcomes. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 76(1), 2-30.
- GUSKEY, Thomas R. (2007). Closing achievement gaps: Revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for Mastery." *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 8-31. URL: <https://doi.org/10.4219%2Fjaa-2007-704>
- HERMANS, Laura, & PICCARDO, Enrica (2012). *The Common European Framework of Reference: A guide for Canadian educators*. Thornhill, ON: RK Publishing, 216 p.
- HUME, Karen (2009). *Start where they are: Differentiating for success with the young adolescent*. Toronto, ON: Pearson Education Canada, 288 p.
- KRASHEN, Stephen D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Toronto, ON: Pergamon Press Canada, iii-150 p. URL: <http://196.189.45.87/bitstream/123456789/58723/1/26pdf.pdf>
- LEE, Ju Seong, & LEE, Kilyoung (2020). Affective factors, virtual intercultural experiences, and L2 willingness to communicate in in-class, out-of-class, and digital settings. *Language Teaching Research*, 24(6), 813-833.
- MET, Miriam (1994). Teaching content through a second language. In GENESEE, Fred, ed. *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 159-182). New York: Cambridge University Press.
- TOMLINSON, Carol Ann (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD, x-197 p.



BOURSES
D'ÉTUDES
POSTSECONDAIRES
EN FRANÇAIS
LANGUE SECONDE



Vos élèves veulent continuer leurs études postsecondaires en français?

850 bourses de 3 000 \$ disponibles

pour les élèves/étudiants
anglophones qui commencent
un programme collégial ou
universitaire au Canada

Plus d'info
ACUFC.ca/boursesFLS



ACUFC
ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE

Canada

Favoriser l'enseignement en littératie et la langue parlée en ligne en combinant les deux modalités : synchrone et asynchrone

Martine Pellerin, Ph. D. | *Vice-doyenne à la recherche et à l'innovation, professeure titulaire en éducation, chercheuse | Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta*

Tori Cadger Page, B.A., B. Éd., M. Éd. | *Enseignante en ligne, 2^e année d'immersion française | Rocky View Schools*



Martine Pellerin



Tori Cadger Page

Notre article présente des exemples de pratiques pédagogiques d'enseignement hybride en ligne favorisant l'utilisation de la langue parlée et le développement des compétences en littératie dans la langue cible comme par le biais des autres matières au programme, telles les mathématiques, les sciences et les études sociales. En effet, parmi les défis relevés par les enseignants dans le cadre de l'enseignement en ligne en contexte d'immersion en période de pandémie, figurent ceux liés au développement des compétences en littératie et au développement des compétences linguistiques à l'oral. La transition vers l'enseignement en ligne, effectuée dans l'urgence, a exigé que les enseignants

adoptent de nouvelles stratégies pédagogiques avec l'utilisation de nouveaux outils numériques. Nous désirons proposer des pistes de solution pour un enseignement de la littératie efficace en modes synchrone (classe virtuelle) et asynchrone (en ligne et hors ligne).

Nous rapportons les résultats d'une recherche-action, dont la chercheuse principale est la professeure Martine Pellerin, menée auprès d'enseignantes du primaire (de la 1^{re} à la 3^e année) en immersion française en ligne du conseil scolaire Rocky View Schools en Alberta. En particulier, nous présentons des exemples provenant de la classe d'une des enseignantes de ce district scolaire, Tori Cadger Page. Elle enseigne en 2^e année.

Planifier un horaire

Tout comme en salle de classe, l'enseignement « hybride en ligne » doit être planifié de manière à offrir des moments d'instruction à l'ensemble des élèves de la classe, un enseignement guidé en petits groupes afin de rejoindre les besoins spécifiques des élèves et un accompagnement pédagogique individuel pour assurer un apprentissage individualisé. Ainsi, à différents moments de la journée scolaire, les élèves participent à différentes séances synchrones (classes virtuelles) en grand groupe, en petits groupes ou individuellement avec l'enseignant ou l'enseignante. Des activités d'apprentissage asynchrones, plus flexibles en matière de temps, sont aussi planifiées tout au long de la journée. On peut les effectuer de manière individuelle ou collaborative, et hors ligne – surtout pour les plus petits, afin de diminuer le temps devant l'écran. Nous notons aussi que les activités asynchrones doivent avoir un lien avec celles réalisées pendant les classes virtuelles. Il ne s'agit pas d'activités de pratique répétitives, mais plutôt d'activités permettant aux élèves de démontrer leurs connaissances et leur compréhension du curriculum.

La routine du matin

Comme pour l'apprentissage en classe, la routine du matin en ligne pour les élèves du primaire est importante. Ainsi, il est nécessaire que l'enseignant ou l'enseignante planifie une séance synchrone (classe virtuelle) avec les élèves à l'aide d'un système de visioconférence comme Zoom ou Google Meet, et ceci, dès le début de la journée scolaire. Les périodes en classe virtuelle contribuent aussi à développer un sentiment de « connectivité » et d'appartenance à une communauté d'apprentissage avec les pairs, qui est essentiel au bien-être mental, voire vital en contexte de cyberapprentissage.

La routine du matin peut inclure des activités relatives au calendrier, à la température, aux jeux de vocabulaire, aux chansons, aux poèmes, etc. Elles sont importantes pour le développement des compétences en littératie associées aux habiletés à l'oral. Elles sont d'autant plus cruciales en contexte d'enseignement en immersion en ligne.

Ainsi, cette routine matinale permet aux élèves de s'immerger dans la langue cible virtuellement et de s'engager dans des activités favorisant la participation active dans la langue cible, et ceci, toujours dans le cadre d'un environnement d'apprentissage virtuel.

Exemple 1 : activité de « montre et raconte »

Dans le cadre de sa routine, l'enseignante inclut une activité de « montre et raconte » : à tour de rôle, les enfants montrent un objet (leur jouet favori, leur animal en peluche...). Afin de varier l'activité, elle planifie aussi des journées spéciales de montre et raconte, comme « le jour des animaux ». Dans le cadre de cette journée, on invite les élèves à montrer leur animal domestique ou un animal en peluche, à porter un costume d'animal ou bien à apporter une photo de leur animal préféré. De cette manière, tout le monde est inclus! On utilise aussi les « filtres » pour favoriser un engagement ludique.

Dans le cadre de cette activité de « montre et raconte », l'enseignante a modélisé dans un premier temps l'utilisation du vocabulaire nécessaire pour présenter son animal. Elle a aussi revu avec les élèves le vocabulaire déjà



introduit dans des leçons antérieures. L'activité de « montre et raconte » favorise le développement des compétences à l'oral de manière spontanée. De plus, elle favorise un lien émotionnel avec le vécu de l'élève et l'inclusion d'un aspect ludique (les filtres : par exemple, le museau d'un lion) qui, par conséquent, privilégie un apprentissage actif et engageant. L'activité facilite aussi la modélisation par les pairs quant à l'utilisation du vocabulaire dans la langue cible, ainsi que des processus d'autorégulation et de régulation par les pairs. L'enseignante a observé que les élèves, grâce à l'écoute des présentations faites par leurs pairs, développaient leur vocabulaire lors de leur présentation.

Exemple 2 : le jeu « Jean dit » (Simon says) pour appuyer la pratique des prépositions

Dans le cadre d'une pratique à l'oral de l'emploi des prépositions (pour se situer dans l'espace), l'enseignante (Tori) invite les élèves à utiliser un « toutou » et une boîte ou un panier. Dans un premier temps, elle modélise le recours aux différentes prépositions à l'aide d'objets. Ensemble, les élèves et l'enseignante reviennent le vocabulaire relié aux prépositions pour se situer dans l'espace (sous, sur, devant, en dessous, à côté, etc.). Par la suite, elle invite les élèves à jouer à « Madame dit » (Jean dit). Les élèves doivent non seulement placer leur peluche dans la boîte ou le panier selon la préposition de « Madame dit », mais ils doivent aussi faire preuve d'une écoute active. Une petite compétition amicale entre M^{me} Cadger Page et les élèves rend l'activité d'autant plus animée.



L'enseignement guidé en petits groupes dans le cadre de séances virtuelles

Comme en salle de classe, l'enseignement guidé en classe virtuelle permet de regrouper un petit nombre d'élèves aux besoins communs. On préconise cette approche en particulier pour l'enseignement des compétences en littératie et en numératie.

L'enseignement guidé favorise un étayage adapté aux besoins spécifiques des élèves regroupés. Cette stratégie pédagogique adaptée aux classes virtuelles permet aussi l'observation des élèves et l'évaluation formative, aidant ainsi l'enseignant ou l'enseignante à mieux cibler ses interventions afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves.

L'enseignement guidé en classes virtuelles est crucial en contexte d'enseignement en ligne afin d'avoir un suivi adéquat de l'évolution des apprentissages chez les élèves.

Exemple 3 : La pratique des mots de la semaine à l'aide d'un jeu d'indices

Durant une séance d'enseignement guidé en classe virtuelle, l'enseignante utilise le jeu du bonhomme pendu à partir d'un site Web (<https://www.hangmanwords.com/create>). Il faut trouver le mot de la semaine en devinant les lettres qui le composent. Cette activité ludique a permis d'observer, en contexte virtuel, les différentes stratégies des élèves: comment ils exprimaient leur pensée; comment ils négociaient leurs stratégies et leur compréhension des concepts relatifs à la conscience phonologique; comment ils co-construisaient leur apprentissage; comment ils s'encourageaient entre eux et déterminaient les forces de chacun afin de s'entraider à la recherche des mots. L'enseignante a aussi observé une belle motivation à apprendre par le biais de ce jeu virtuel.



Exemple 4 : Les poèmes pour appuyer la conscience phonologique des mots, syllabes, rimes et phonèmes

Durant des séances en classe virtuelle, l'enseignante se sert de poèmes pour soutenir le développement de la conscience phonologique. L'enseignante explique sa manière de présenter le poème aux élèves : « Je demande aux élèves de suivre avec moi la lecture du poème, mais en gardant leur microphone en sourdine afin d'entendre correctement la prononciation et la lecture des mots. Nous lisons ensuite individuellement ou en petits groupes avec les microphones ouverts. »

En petits groupes, les élèves sont invités à :

- chercher les sons (ou, ch, oi, etc.) en utilisant l'annotation à l'écran;
- discuter des mots qui riment;
- décoder les mots;
- discuter des stratégies de lecture;
- discuter de la ponctuation;
- relire le poème plusieurs fois.

Par la suite, à titre d'activité asynchrone, les élèves sont invités à dessiner une partie du poème pour démontrer leur compréhension.

Ils sont aussi encouragés à s'exercer à lire le poème à haute voix (à leurs parents / leur chat / leur petite sœur, etc.). Ils peuvent utiliser la plateforme Flipgrid pour s'enregistrer et écouter l'enregistrement de leur lecture.

L'enseignante explique que cet exercice guidé en classe virtuelle lui permet de travailler les différentes habiletés des élèves en référence à l'outil de diagnostic pour la prélecture et selon leurs besoins particuliers.



Exemple 5 : L'enseignement des compétences à l'écrit par des activités asynchrones

Tout comme en classe, l'enseignement de l'écriture en contexte d'apprentissage virtuel nécessite la planification et l'organisation des situations d'enseignement selon un programme d'écriture efficace. Un tel programme, de la part de l'enseignant, apporte un soutien variant d'élève à faible suivant ces quatre situations d'enseignement : écriture modelée, partagée, guidée et autonome. Leur mise en place favorise le développement simultané de la communication orale et des habiletés en écriture.

Étant donné le rôle crucial de l'interaction à l'oral durant ces différentes situations, l'adoption des séances synchrones est cruciale pour appuyer un programme efficace d'écriture en ligne.

L'enseignante indique que les activités d'écriture proposées aux élèves sont toujours liées aux activités de littératie présentées en classe virtuelle (lecture partagée d'une histoire, de poèmes, de chansons, de vidéos, de jeux, de discussions, etc.).

Les classes virtuelles pour l'enseignement de l'écriture sont organisées de manière à regrouper les élèves soit en grand groupe, soit en petits groupes afin de favoriser un enseignement guidé et axé sur les besoins spécifiques des élèves.

Voici des exemples de stratégies d'enseignement de l'écriture appliquées par l'enseignante Tori Cadger Page en classe virtuelle :

- Remue-méninges à propos du vocabulaire;
- Partage d'idées sur une histoire;
- Discussions – comment les élèves s'identifient-ils au sujet? Quelles étaient leurs connaissances antérieures?
- Modelage des structures de phrases;
- Débat sur les attentes de la tâche d'écriture : l'orthographe, la ponctuation, etc.;
- Modalisation du processus d'écriture à haute voix pour les élèves.

La documentation numérique de l'activité de modalisation (par exemple, le vocabulaire – voir l'image ci-dessous du bonhomme de neige) est ajoutée à Google Classroom. Ainsi, les élèves peuvent consulter les documents en ligne à un autre moment afin de mieux réaliser l'activité d'écriture, de manière autonome en mode asynchrone (hors ligne).



Les activités d'écriture en mode asynchrone :

- Les élèves réalisent l'activité d'écriture autonome hors ligne.
- Ils soumettent leur projet d'écriture soit sous forme d'une photo de leur projet écrit, soit sous forme de vidéo avec Flipgrid, où l'élève lit à voix haute sa production écrite.
- Ils peuvent partager leur vidéo par l'entremise de Flipgrid avec l'enseignant ou l'enseignante et leurs camarades de classe sur la plateforme Google Classroom.

Les élèves reviennent en grand groupe durant une séance en classe virtuelle afin de :

- partager leur production écrite en petit groupe;
- travailler avec un partenaire pour une évaluation par les pairs : par exemple, identifier une faute commune et une faute que chacun a commise.

Exemple 6 : L'enseignement des sciences selon une approche hybride en ligne

Dans le cadre de l'immersion française, l'utilisation de la langue parlée (l'oral) et l'interaction sociale dans la langue cible sont essentielles au développement des compétences dans les différentes matières au programme comme les mathématiques, les sciences et les études sociales. Ainsi, lorsque l'enseignement et l'apprentissage de ces matières sont réalisés en ligne, il devient essentiel d'utiliser une approche hybride en ligne favorisant l'adoption des modalités synchrone et asynchrone.



Voici un exemple de la façon dont l'enseignante adapte l'enseignement d'une unité en sciences (2^e année) portant sur le concept de flottabilité.

Stratégies utilisées durant les classes virtuelles pour favoriser l'utilisation de la langue parlée et le développement des concepts en sciences :

- Remue-méninges sur leurs connaissances antérieures;
- Remue-méninges du vocabulaire scientifique relié au concept de flottabilité;
- Lecture à haute voix au sujet des bateaux (p. ex., les voiliers);
- Discussion sur les différents matériaux – papier d'aluminium, pâte à modeler, etc. – et sur leurs propriétés relativement à la flottabilité;
- Présentation de courtes vidéos (YouTube) expliquant comment on fait avancer un bateau et discussion favorisant la négociation et la co-construction des connaissances.

Les activités en mode asynchrone :

- Recherche individuelle d'un type de bateau à leur goût;
- Planification de sa construction – dessiner et étiqueter les matériaux;
- Construction du bateau;
- Test dans la baignoire à la maison;
- Tournage d'une vidéo de leur bateau avec Flipgrid afin de démontrer leurs connaissances ayant trait au concept de flottabilité.

Durant des séances virtuelles :

- Présentation des vidéos des bateaux de chaque élève;
- Discussion au sujet de la construction de leur bateau; s'il flotte ou pas et pourquoi; vérification des connaissances et de leur compréhension quant au concept de flottabilité.

L'enseignement hybride : une nouvelle réalité pour l'immersion française

On tire plusieurs leçons émergentes de l'expérience de l'enseignement en ligne en immersion française selon une approche hybride. Une de ces leçons est que le retour en salle de classe pourrait aussi bénéficier de nouvelles stratégies pédagogiques appuyées par l'utilisation de nouveaux outils numériques. Une autre leçon est le besoin urgent de renouveler la formation, à la fois initiale et continue, des enseignants relative au développement de la compétence numérique. Comme l'indique le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (novembre 2020) sur l'état et les besoins de l'éducation, les maîtres d'école ont besoin d'un appui professionnel continu pour accroître leur compétence numérique. Ainsi, les nouvelles compétences développées pendant la pandémie, en particulier dans le cadre de l'enseignement hybride, devraient contribuer au renouvellement des pratiques pédagogiques en contexte d'immersion française pour une nouvelle ère.

Référence

Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Éduquer au numérique. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*. Québec : Le Conseil, 96 p. URL : <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/50-0534-RF-eduquer-au-numerique.pdf>

**Le seul site
de recherche d'emploi
100 % immersion française**



Employeurs

Créez votre profil
dès maintenant et obtenez
un mois gratuit!



Candidats

Créez gratuitement votre profil
personnalisé et accédez à des
offres d'emploi en un simple clic!

L'enseignement pendant la pandémie : une prise de risque avec un lâcher-prise

Kevin Sigaty | Professeur d'immersion française | École secondaire de Sardes, Chilliwack (CB) | Doctorant, Faculté d'éducation, Université Simon Fraser | kevin_sigaty@sd33.bc.ca | ksigaty@sfu.ca



Introduction

Je ne suis pas nouveau dans l'apprentissage par projet ou par enquête, mais je n'avais pas utilisé cette approche pédagogique depuis un certain temps. Toutefois, comme les événements de la dernière année ont perturbé ma façon de diriger

ma classe, j'ai redécouvert la puissance et la flexibilité de cette approche de l'enseignement. Les circonstances en constante évolution m'ont vu enseigner entièrement en ligne, puis dans un format mixte, puis en face à face avec un horaire fortement tronqué. À chaque étape, j'ai pu employer l'enquête par projet d'une manière adaptable aux circonstances, qui a donné lieu à un apprentissage significatif.

Malheureusement, de nombreux enseignants hésitent à s'engager dans l'apprentissage par projet ou par enquête en raison des nombreuses idées fausses qu'on lui associe. Beaucoup considèrent que c'est une approche trop encombrante et complexe, que les élèves ne sont pas guidés ou que les enseignants n'ont aucun contrôle sur le contenu abordé par le biais du projet.

En réalité, la complexité et l'ampleur d'un projet ainsi que le degré de contrôle exercé par l'enseignant et les élèves existent dans un continuum.

Bien qu'une grande partie des publications fournisse des exemples de projets élaborés et à long terme, il est plus raisonnable pour les enseignants et les élèves qui débutent avec cette méthode de commencer à expérimenter quelque chose de plus petit et plus simple (Juliani, 2018). J'ai eu un certain succès avec ce type d'apprentissage dans mes diverses situations d'enseignement de la dernière année. À l'aide d'un exemple précis, je vais expliquer comment des versions plus simples d'apprentissage par projet m'ont aidé à relever les défis de l'enseignement pendant cette pandémie, et pourquoi je vais en garder certains aspects dans ma pratique, une fois les choses revenues à la normale.

Un contexte sans pareil

L'enseignement pendant la pandémie a mis tout le monde au défi. Dans le domaine de l'éducation, chaque province ou territoire du Canada a réagi à sa façon dans le but de maintenir la sécurité sanitaire à l'école. Du printemps 2020 au printemps 2021, les enseignants de ma province, la Colombie-Britannique, ont dû composer avec de multiples formats d'enseignement avec un niveau vraiment inspirant de dévouement et de soin. Nous sommes passés d'un modèle en ligne à un format mixte ou à des cours en personne.

Les écoles primaires et intermédiaires fonctionnent beaucoup comme avant, mais avec de multiples procédures et protocoles pour limiter le nombre de personnes avec lesquelles les élèves et les enseignants entrent en contact. Les écoles secondaires fonctionnent différemment. Afin de limiter le nombre de personnes auxquelles les élèves sont exposés, l'horaire habituel de quatre blocs par jour et deux semestres par année a cédé la place, dans de nombreuses écoles secondaires, à un système copernicien de deux blocs par jour. Les élèves et les enseignants sont en classe ensemble pendant une demi-journée durant 10 semaines, après quoi ils passent à un ensemble différent de deux classes pendant 10 autres semaines, et ainsi de suite. Dans mon district scolaire, nous allons encore plus loin. Tous les élèves du secondaire n'ont pas deux, mais un seul cours par jour, pendant cinq semaines, formant ainsi des périodes que l'on a nommées des octets. Bien que ces horaires reformatés aient chamboulé notre enseignement, ils ont aussi été une opportunité importante d'innovation. Dans un monde post-COVID, j'espère que nous en profiterons pour réimaginer de façon plus délibérée les structures de notre enseignement. Le coronavirus a mis beaucoup de gens au défi de réfléchir très différemment non seulement à notre planification, mais au programme d'études.

Les compromis à faire

Dans la planification de cours en ligne ou en présentiel, qui durent une journée complète sur cinq semaines, deux limitations difficiles ont influencé mon mode d'enseignement. D'abord, il est tout simplement impossible de communiquer le même volume de contenu. Il a fallu

accepter cette réalité incontournable. Il est très difficile de reproduire pleinement l'expérience en classe dans un format en ligne, et je ne voulais pas que mes élèves soient assis devant un écran tout ce temps. De plus, il est impossible de communiquer la même quantité de matériel au cours d'une journée de cinq heures que dans le même temps étalé sur une semaine.

Alors, j'ai dû réduire considérablement la quantité d'instruction directe. Par conséquent, je me suis davantage fié à des cadres d'apprentissage axés sur les élèves, comme l'apprentissage problématique ou axé sur des projets et l'apprentissage par enquête. Il est vrai que cela m'a obligé à renoncer à un certain contrôle de l'apprentissage. Mais, à bien des égards, cela a fourni aux apprenants des expériences plus variées d'engagement et d'interactions avec le contenu des cours, avec moi et entre eux. Bien que certaines recherches soient menées par les apprenants, il ne s'agit pas de projets à proprement parler où les élèves trouvent de l'information et la présentent sous forme écrite ou orale.

En fait, les élèves emploient la plupart de leur temps à explorer un sujet, à générer des questions authentiques sur des sujets piquant leur curiosité, à évaluer l'utilité de l'information et à examiner les façons de l'utiliser.

Tout cela en classe ou en ligne, en interaction ou individuellement. Je pouvais alors consacrer une grande partie de mon temps à de petits groupes, m'affairant à vérifier leurs progrès, à livrer des commentaires verbaux sur leur manière de penser et à répondre aux besoins de leur projet. Dans le format en ligne, je suis devenu beaucoup plus efficace dans l'instruction d'une classe entière et j'ai passé plus de temps à travailler avec de plus petits groupes. J'ai surtout apprécié le temps passé avec les petits groupes, car cela a aidé à mieux maintenir le lien humain ainsi que l'utilisation spontanée du français.

L'apprentissage par projet ou par l'enquête : un exemple de base

Bien que l'apprentissage par projet ou par l'enquête puisse parfois poser des défis aux élèves comme aux professeurs, il m'a permis de gérer ma journée d'enseignement. Voici un exemple de changement dans ma planification issu de mon cours de sciences humaines en 9^e année qui était en ligne. Avant la pandémie, je demandais aux élèves d'examiner la chronologie des événements, les arguments pour et contre,

et même de s'engager dans une simulation des conférences de la Confédération. Ce genre de structure prenait deux semaines et marchait très bien. Malheureusement, la simulation a été abandonnée puisqu'elle était trop difficile à adapter en ligne.

En contraste avec cela, j'ai plutôt opté pour une question d'enquête du type : « Dans quelle mesure les gens des diverses colonies nord-américaines se sont-ils réunis en raison d'un but commun et d'un sens de la "canadienneté" ? » Cette question nous incitait à porter un regard analytique sur les prémices de la Confédération canadienne. On a assigné une province ou un territoire à chaque élève, qui cherchait à comprendre pourquoi son unité politique s'était jointe à la Confédération, quand et comment. Chacun se penchait aussi sur la contre-argumentation de l'époque.

Les élèves téléchargeaient leurs résultats pour recevoir mes commentaires, puis discutaient de leurs résultats dans de petits groupes tout en se familiarisant avec les perspectives des autres provinces et territoires. Grâce aux remue-méninges, à la collaboration et à mes commentaires, les élèves ont pu construire collectivement une explication cohérente et complexe de la « création du Canada ». Chaque élève a répondu à la question à l'aide de preuves historiques appuyant ses conclusions. Des groupes d'élèves ont produit une représentation visuelle de leurs résultats à partager avec la classe, et j'ai interviewé des groupes aux fins de l'expression orale et pour m'assurer qu'ils comprenaient leur propre travail écrit (il n'est pas toujours facile d'être sûr que les élèves écrivent leur propre travail dans un environnement en ligne).

La réduction de l'enseignement de classe entière m'a libéré. Je devenais en mesure de générer des interactions plus utiles avec de petits groupes en ligne. Quand j'ai utilisé l'apprentissage par projet avec mes classes en face à face, j'ai vu les mêmes avantages. Plutôt que d'essayer de communiquer le plus de contenu possible dans une journée de cinq heures, l'enseignement direct a été plus ciblé et j'ai désormais la liberté de travailler avec les individus et les petits groupes sur *ce dont* ils ont besoin et *quand* ils en ont besoin.

Un compromis acceptable

Ce n'est certainement pas le projet d'enquête le plus développé ou le plus complexe, mais il a permis aux élèves d'explorer des éléments essentiels de la Confédération. En raison des délais, nous n'avons pas été en mesure d'examiner autant de contenu. Toutefois, les élèves ont pu examiner en collaboration des éléments de preuves

historiques afin de parvenir à une conclusion et d'utiliser cette preuve pour justifier un argument. De plus, ils se sont désabusés de certaines idées fausses et de certains stéréotypes relatifs à l'histoire du Canada et ont émis l'hypothèse que la création du Canada pourrait être considérée comme un processus continu plutôt qu'un seul événement. J'étais satisfait de la façon dont nous avons utilisé notre temps, même si c'était au détriment d'un contenu que j'aime enseigner ou que je trouvais important. Je me sentais certainement mieux que si j'avais essayé d'entasser autant de contenu que possible.

Réflexion sur mon expérience

Comme je l'ai mentionné plus tôt, je me suis fié à des approches plus axées sur les apprenants, comme l'apprentissage axé sur les problèmes (Barell, 2010) et le projet (Bender, 2012) ainsi que sur l'approche actionnelle

(Bourguignon, 2009; Piccardo, 2014). J'exerçais donc moins de contrôle sur les connaissances de contenu transmises. En effet, une grande partie de mon rôle avait trait à la création de divers contextes dans lesquels les élèves se rendaient compte des connaissances sur le contenu à utiliser (et comment) pour répondre à une question complexe, résoudre un problème, accomplir une tâche ou créer un produit. Plutôt que de communiquer un ensemble prédéterminé de connaissances, c'est la tâche qui détermine la connaissance du contenu et des aspects langagiers qui sont nécessaires (et quand). Ce type d'apprentissage tend à être plus difficile à définir, quantifier, contrôler et normaliser. En revanche, il peut avoir un impact considérable sur les perspectives et la pensée, même impliquer des compréhensions conceptuelles à l'intérieur et au-delà des disciplines, tout cela transférable à d'autres contextes, familiers et inconnus (Bender, 2012; Barell, 2010).

Comment mes élèves et moi éprouvons la salle de classe différemment avec l'apprentissage par projet	
L'enseignement « traditionnel » vise surtout	L'apprentissage par projet privilégie aussi
Les élèves passent une grande partie du temps à acquérir et mémoriser beaucoup de connaissances prédéterminées.	Les élèves évaluent les connaissances de contenu : s'appliquent-elles à leur projet ou à leur question d'enquête? Si oui, comment?
L'information que je présente à mes élèves représente ce qu'ils sont censés apprendre.	L'information que je présente à mes élèves fournit souvent un point de départ ou un contexte dans lequel ils analysent, créent et communiquent.
Mon évaluation consiste à corriger les erreurs, à évaluer le bien et le mal et à ajouter les détails manquants.	Mon évaluation comprend des commentaires sur le processus et sur la façon dont ils relient le contenu à leur projet, leur question, ou un autre objectif plus grand. Ces commentaires les aident à améliorer leur projet.
Je passe le plus clair de mon temps à m'adresser à l'ensemble de la classe.	Je passe la plupart de mon temps à travailler avec de plus petits groupes et individus, à résoudre des problèmes et à fournir des conseils plus personnalisés.

La plupart des nouvelles acquisitions linguistiques sont associées à un nouveau vocabulaire de contenu.	On assimile beaucoup de nouveau langage, ce qui implique la maîtrise de l'expression orale à mesure que les élèves apprennent et utilisent non seulement le vocabulaire du contenu, mais aussi le langage associé à la collaboration et à l'analyse.
J'ai l'impression d'aider les élèves dans MON travail.	J'ai l'impression d'aider les élèves à s'approprier ce qui devient leur travail.
Je contrôle ce qui est appris, dont une grande partie peut être superficielle et rapidement oubliée après le test.	L'apprentissage inclut les connaissances de contenu à portée de main, mais va souvent au-delà. L'apprentissage implique une compréhension profonde et est souvent personnalisé. On se souvient de l'expérience même lorsque les détails s'estompent.

Bien sûr, ce n'est pas toujours un processus en douceur. On peut se sentir maladroit et même inconfortable parfois, et les élèves peu habitués à cette façon de faire peuvent avoir du mal au début à se faire confiance. Malgré ces brefs moments d'incertitude, j'ai eu l'impression de passer plus de temps à dialoguer avec mes élèves, à commenter le processus pendant les tâches et à stimuler leur réflexion de diverses manières. Ce temps de qualité consacré à l'interaction avec mes élèves m'a procuré un réel sentiment de satisfaction, surtout dans un contexte où la connexion avec les élèves est primordiale. N'importe qui peut commencer par quelque chose de fondamental (comme l'exemple de la Confédération canadienne). Des modèles plus sophistiqués donnent un plus grand contrôle aux élèves sur leur conception, leur permettant de personnaliser leur apprentissage dans une plus grande mesure. Néanmoins, j'ai trouvé ce type d'apprentissage précieux dans notre situation actuelle et je continuerai une fois que tout reviendra à la normale.

Références

- BARELL, John (2010). « Problem-based learning : The foundation for 21st century skills ». Dans James Bellanca et Ron Brandt (dir.), *21st century skills : Rethinking how students learn*. Bloomington, IN : Solution Tree Press.
- BENDER, William N. (2012). *Project-based learning : Differentiating instruction for the 21st century*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, xii-198 p.
- BOURGUIGNON, Claire (2009). « L'apprentissage des langues par l'action ». Dans Marie-Laure LIONS-OLIVIERI et Philippe LIRIA (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusión, Centre de recherche et de publication de langues; Paris : Éditions Maison des langues, p. 49-77.
- JULIANI, A. J. (2018). *The PBL playbook : A step-by-step guide to actually doing project-based learning*. États-Unis : Write Nerdy Publishing.
- PICCARDO, Enrica (2014). « One task, many tasks ». Dans *From communicative to action-oriented : A research pathway*. Toronto : Service des programmes d'études Canada. URL : http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_English.pdf



PRÊTS À ENTREPRENDRE UNE CARRIÈRE EN IMMERSION FRANÇAISE?

Nous sommes là pour soutenir votre lancement de carrière avec le programme *Vise les étoiles*. En plus d'une bourse de mobilité, les participants au programme recevront du coaching pédagogique, du mentorat, une trousse exclusive et un membership A+ à l'Association canadienne des professionnels de l'immersion. Prêts à toucher les étoiles?



PROGRAMME DE
lancement de carrière

La rétroaction : une évaluation en tant qu'apprentissage, même à distance

Sylvain Desautels | Spécialiste en technopédagogie | Chenelière Éducation | sylvain.desautels@tc.tc



La pandémie de COVID-19 et le confinement d'un grand nombre d'élèves m'ont amené à offrir de l'accompagnement pédagogique à de nombreux enseignants francophones partout au Canada, de tous les ordres d'enseignement. J'ai eu le privilège de piloter le projet *Pédagogie à distance*¹ de la maison d'édition Chenelière Éducation, propriété de TC Média. Ce fut l'occasion de mettre à l'avant-scène plusieurs réflexions sur l'apprentissage en général. Des réflexions qui sauront, je l'espère,

faire avancer les pratiques en éducation de façon durable, au-delà du présent contexte sanitaire. Comme le disent Fisher, Fray et Hattie (2020, p. 170) en conclusion de leur dernier livre sur la question, souhaitons que cette crise soit l'occasion d'améliorer l'école. Rien de moins.

Les élèves, premiers responsables de leur évaluation?

Dans un contexte d'enseignement à distance ou en mode hybride, il est fréquent de s'interroger sur la motivation et l'engagement de nos élèves.

¹ Ressources variées gratuites au <https://iplusinteractif.com/dapps/pedagogie/hq/>

Et si l'on impliquait l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages? Supposons qu'au lieu de subir l'évaluation, l'élève ferait partie de tout le processus par lequel il prouve son niveau de compétence.

Si nous avons une autoévaluation de tâches authentiques et complexes, nous aurions des leviers pour engager nos élèves. Voyons voir...

Si nous voulons impliquer l'élève dans ses apprentissages – et dans l'évaluation de ceux-ci –, nous pourrions commencer par déterminer les compétences que nous voulons développer, sur lesquelles nous voulons travailler. Que voulons-nous que nos élèves apprennent? L'énoncé de notre intention pédagogique répond à cette question avec une phrase simple, dans un langage que nos élèves comprendront, du type : « À la fin de cette séquence (période, projet, étape), l'élève sera en mesure de... ». Le verbe à l'infinitif qui complètera l'intention pédagogique est en phase avec l'habileté cognitive à développer (Anderson et Krathwohl, 2001).

Énoncer clairement son intention pédagogique

Ce que je veux que mes élèves apprennent, dans une période donnée, est différent du simple plan de cours, qui est essentiellement un ordre du jour. Dresser au tableau (noir ou électronique) la liste des éléments à couvrir ou à réaliser pendant une période peut être utile pour les

élèves qui doivent s'organiser et se situer dans le temps. Cependant, ce plan de cours ne révèle pas aux élèves ce qu'ils doivent apprendre. En énonçant clairement mon intention pédagogique au début de la séquence, j'annonce mes couleurs : c'est sur quoi je vais travailler, comme enseignant. C'est aussi ce que j'attends, comme travail, de mes apprenants. À la fin du cours, de la rencontre en visioconférence ou de la séquence de travail, il serait fort pertinent de revenir sur l'intention pédagogique avec les élèves, à l'aide d'un sondage (numérique), par exemple. Il est facile de prendre deux minutes pour prendre le pouls du groupe et demander aux élèves s'ils ont le sentiment « d'être en mesure de... », tel qu'énoncé en début de rencontre.

Évaluation critériée et autoévaluation

L'évaluation des compétences se base sur des critères et ces critères s'organisent et se présentent dans des grilles de correction. Une fois construites, ces grilles pourraient être présentées au début de la séquence d'apprentissage, avec l'intention pédagogique. Ainsi, les élèves pourront :

1. Prédire le niveau de compétence qu'ils croient être en mesure de démontrer après la lecture de la consigne, de la question, avant même de commencer à répondre.
2. Lors d'arrêts sur la tâche, évaluer leur niveau par rapport aux attentes et choisir les suites à donner, les éléments sur lesquels mettre leur énergie.

De plus, les élèves qui connaissent les critères de qualité dans une production peuvent les reconnaître dans les créations (anonymes) des autres élèves et même suggérer des pistes d'amélioration. Ceci introduit, dans la classe, la précieuse rétroaction par les pairs, qui n'est pas sous la responsabilité exclusive de l'enseignant (Davies, 2007). De nombreuses plateformes en ligne facilitent l'exécution de ce travail de rétroaction par les autres, favorisant du coup de formidables activités métacognitives pour « apprendre à apprendre ».

La grille de correction, un outil à portée de main

La grille de correction peut devenir un outil de rétroaction individuelle ou collective, d'autoévaluation et de rétroaction par les pairs. Dans ce cas, les descripteurs qui permettent de reconnaître dans la production d'un élève des éléments observables, selon vos critères d'évaluation, doivent posséder trois qualités incontournables :

1. Cohérents : les descripteurs sont en phase avec votre intention pédagogique.

2. Clairs : les descripteurs sont compréhensibles par vos élèves (et leurs parents!).
3. Distincts : les descripteurs permettent de classer sans ambiguïté les productions des élèves dans l'un ou l'autre des niveaux de compétence.

Découvrez des ressources variées pour enrichir votre enseignement et favoriser l'apprentissage

FASCICULE PÉDAGOGIQUE

CAPSULES VIDÉO

WEBINAIRES

SERVICES-CONSEILS SUR DEMANDE

En format numérique, cette grille pourrait adopter la forme d'un sondage en ligne. Des logiciels permettant la création de formulaires peuvent devenir de pratiques grilles d'évaluation. Pour être faciles d'utilisation et permettre une analyse efficace des résultats, les grilles d'évaluation numériques devraient avoir pour première question le nom de l'élève. Ici, on n'aura qu'à copier sa liste de classe dans une question de type « liste déroulante ». Si l'enseignant remplit lui-même ce sondage qu'est sa grille de correction numérique, il pourra ensuite classer toutes les « réponses » obtenues à propos d'un élève, c'est-à-dire toutes les traces d'apprentissages collectées dans un temps d'observation donné. Il serait pratique de garder un formulaire type faisant office de gabarit, dupliqué au besoin, pour chaque situation d'apprentissage et chaque groupe d'élèves.

Rétroaction USB

Jacques Cool, directeur du CADRE21, nous donne un truc facile à retenir pour qualifier une bonne rétroaction : qu'elle soit USB, c'est-à-dire **u**tile, **s**pécifique et **b**ienveillante (Cool, 2018). J'ajouterais à ces qualités la vitesse : une rétroaction immédiate et détaillée aura un impact bénéfique pour l'élève (taille d'effet de 0,46 pour une rétroaction immédiate, 0,49 si elle est élaborée [Van der Kleij, Feskens et Eggen, 2015] : les tailles d'effet supérieures à 0,4 sont considérées, en éducation, comme importantes, de l'ordre des « effets escomptés »).

La rétroaction s'organise aisément en trois étapes (Pelchat, 2020), même si nos élèves ne sont pas physiquement avec nous :

1. Dire à l'élève ce qu'il a fait de bien.
2. Dire à l'élève où il se situe par rapport aux attentes.
3. Donner à l'élève des pistes d'amélioration.

Pour être efficace dans son travail, surtout à distance, l'enseignant aura « préparé le terrain » de la rétroaction, surtout pour être en mesure de situer l'élève par rapport aux attentes. En effet, si l'élève ne connaît pas les attentes, comment pourra-t-il se situer et se sentir impliqué dans le processus? Si l'élève a compris (à tort!) que l'évaluation est un jeu de hasard, comment peut-il réaliser sa part du travail d'apprendre? L'expression « bonne chance » avant un examen m'a toujours fait tiquer : les chanceux réussissent-ils mieux les évaluations?

Se sentir compétent

Faisons le pari que l'élève qui comprend ce qui est attendu et qui se situe lui-même à un certain niveau de compétence, ou qui a compris ce qu'il a à améliorer et comment le faire, sera engagé dans ses apprentissages. Ce n'est évidemment pas le seul moyen d'engager ses élèves, mais on pourrait profiter de différentes activités en présence comme en ligne, en direct (synchrone) comme en différé (asynchrone), pour mettre en place de véritables évaluations formatives. Ce que l'on souhaite, c'est de permettre à l'élève de récupérer de l'information en mémoire, de façon fréquente et espacée dans le temps – comme un entraînement de son cerveau. On doit prendre le temps de souligner que cette récupération en mémoire demandera un effort, comme pour n'importe quel entraînement.

Dans un esprit de mentalité de croissance (Dweck, 2010), cette rétroaction offerte en cours d'apprentissage permettra à l'élève d'apprendre de ses erreurs. L'erreur, dans la classe, sera permise (voire célébrée!) au lieu d'être sanctionnée par la perte de points. Ces points qui, au final, ne disent rien à l'élève de ce qu'il a appris et de ce qu'il doit travailler.

Des changements durables

Les améliorations apportées à nos pratiques en évaluation des apprentissages dans le contexte de la pandémie sont en fait des investissements à long terme. Ces nouvelles pratiques pourront être amenées en classe, lors d'un retour à « la normale ». Prendre l'habitude de communiquer notre intention pédagogique, utiliser l'évaluation critériée au quotidien, mettre en place une évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage, tout cela nous permettra d'impliquer nos élèves dans leur réussite.



Références

- ANDERSON, Lorin W., et David R. KRATHWOHL (dir.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York : Longman, 304 p. URL : <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>
- COOL, Jacques [@zecool]. (2018, 12 septembre). *La rétroaction aux apprenants, qu'ils soient élèves ou enseignants ou dirigeants, est plus aidante quand elle est « USB »*. Utile, spécifique et bienveillante [gazouillis]. Twitter. URL : <https://twitter.com/zecool/status/1039803510165045248>
- DAVIES, Anne (2007). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Traduction par Michel Arsenault de la 2^e éd. de *Making classroom assessment work*. Montréal : Chenelière Éducation, 105 p.
- DWECK, Carole S. (2010). *Changer d'état d'esprit : une nouvelle psychologie de la réussite*. Wavre : Pierre Mardaga Éditeur, 320 p.
- FISHER, Douglas, Nancy FREY et John HATTIE (2020). *The distance learning playbook, grades K-12 : Teaching for engagement & impact in any setting*. Thousand Oaks, CA : Corwin, SAGE Publications, 208 p.
- PELCHAT, Maxime (2020, 16 avril). « La rétroaction aux apprenants », *Survol*. Récupéré dans *cadre21* : <https://www.cadre21.org/survol/la-retroaction-aux-apprenants/>
- VAN DER KLEIJ, Fabienne M., Remco C. W. FESKENS et Theo J. H. M. EGGEN (2015, 1^{er} décembre). « Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes : A meta-analysis », *Review of Educational Research*, 85(4), 475-511.

Session **FRANCONNEXION**

**Des RESSOURCES GRATUITES pour
motiver vos élèves à parler français**

- ✓ Offrez à vos élèves l'occasion d'utiliser le français à travers des activités pédagogiques interactives et amusantes.
- ✓ Motivez-les à interagir entre eux en français sur des sujets adaptés à leur niveau, de la 7^e à la 12^e année.
- ✓ Créez un environnement d'apprentissage positif et amusant.
- ✓ Développez leur compréhension et leur expression orale et écrite.

2020, l'année où la durée du temps a changé

Marc-Albert Paquette | Conseiller pédagogique en français langue seconde pour le secondaire |
Commission scolaire Lester-B.-Pearson | mapaquette@lbpearson.ca



Dans les temps anciens... en 2019, pour la majorité d'entre nous, les occasions d'apprentissage étaient réparties dans deux blocs :

Bloc 1 : L'élève est dans ma classe.

Bloc 2 : L'élève fait des devoirs à la maison.

Soudain, la pandémie bouleverse tout. Il n'y a plus de repères, plus de classes physiques joliment décorées, plus d'accueil à l'autobus le matin. Le temps que les élèves passent à la maison ne se compte plus en soirées ou en fins de semaine, mais en jours, en semaines, même en mois.

Dans la tourmente de tous les changements que nous avons vécus en un temps record, nous avons dû, comme professionnels de l'immersion, revoir notre rapport au temps et aux espaces d'apprentissage. Il nous a fallu nous redéfinir, les comprendre différemment. C'est ce qui a mené la Commission scolaire Lester-B.-Pearson à la création des initiatives **BOLD** (*Blended Online Learning Design*) et **DAB** (*Design d'apprentissage bimodal*). Bien plus qu'une version anglaise du site, la particularité de DAB est qu'elle a été spécifiquement conçue pour les classes d'immersion et de français langue seconde.

DAB comporte une série de 10 capsules d'autoformation pour épauler les enseignants dans la redéfinition de leur rapport à l'enseignement dans un contexte où l'école ne se fait plus que dans le bâtiment, mais aussi en ligne. Un enseignement où les ressources numériques et les rencontres en visioconférence deviennent une partie intégrante du quotidien dans le domaine de l'éducation.

Le Design d'apprentissage bimodal, c'est quoi au juste?

Le Design d'apprentissage bimodal, aussi appelé design d'apprentissage en modalité mixte, est une conception où une partie de l'apprentissage se passe physiquement en présence d'apprenants, dans une salle de classe par exemple, et une autre se réalise à distance. On parle également d'apprentissage en ligne lorsque la totalité du cours ne se déroule pas physiquement à l'école ou en personne.

Avec le Design d'apprentissage bimodal, l'apprentissage n'est pas limité aux quatre murs de la salle de classe.

Aimez-vous les smoothies?

Moi, je les adore. Pourtant la recette est si simple! Deux ingrédients principaux : du lait et des fruits. Si l'on veut, on ajoute un peu de fantaisie et le tour est joué. Il en va de même de l'apprentissage bimodal. On a besoin d'un environnement numérique d'apprentissage (*ENA ou Learning Management System* en anglais), qui joue le rôle de notre salle de classe. À défaut d'avoir les murs d'une classe physique. C'est dans notre ENA que l'on trouve notre babillard de classe, là où l'on dépose les dossiers avec des informations importantes, les devoirs, les notes de cours et tout le reste.

L'autre ingrédient principal, c'est la plateforme de visioconférence. Elle nous permet une interaction directe avec nos élèves. Pour la fantaisie, une foule d'applications et de sites Web nous proposent mille façons d'être créatif en ligne.

Redéfinissons le temps

La pandémie a agi comme un catalyseur pour nous pousser à redéfinir les moments d'apprentissage. Deux mots se sont imposés à nous : *synchrone* et *asynchrone*. En bref, le temps synchrone est celui que nous passons en direct avec nos élèves, que ce soit en ligne, dans la salle de classe ou lors d'une sortie scolaire. Le temps asynchrone est ce moment où l'élève apprend par lui-même, à son rythme, de façon autonome.

J'en entends certains dire : *Alors, « asynchrone », c'est une façon élégante de dire le mot devoirs!* Disons que tout dépend de ce que l'on entend par « devoirs ». On peut comprendre les moments asynchrones comme autant d'opportunités pour l'élève de faire de la recherche sur un projet qui l'intéresse, de regarder une vidéo qui lui présentera le contenu du cours synchrone (on parlera alors de classe inversée) ou encore de s'entraîner à lire une variété de textes afin d'en parler en classe par après.

La liste n'est pas exhaustive, mais je souhaite souligner que le temps asynchrone permet beaucoup plus de choses que de simplement attribuer des fiches de grammaire à compléter pour le lendemain matin.

Qu'est-ce qu'on fait et quand?

Maintenant que nous sommes plus familiers avec les concepts de synchronicité et d'asynchronicité, il nous reste maintenant à apprécier ce que l'on peut faire pour tirer le meilleur parti de chacun de ces moments.

Les *moments asynchrones*, quant à eux, sont très flexibles du point de vue du temps. Ils sont donc à privilégier quand il est préférable que l'élève ait un contrôle sur la durée qu'il veut allouer à une tâche donnée. Ainsi, on pourrait parler d'une évaluation formative, d'une interaction par écrit ou d'une présentation orale filmée sur une plateforme numérique.



Les *moments synchrones*, vécus dans une classe virtuelle, sont, de manière générale, toujours trop courts. Il importe donc de profiter de ces brefs moments privilégiés pour faire ce qui demande la présence humaine : créer un sens de la communauté, lancer des blagues, raconter sa fin de semaine. C'est aussi un endroit pour apporter des nuances, préciser un point à l'étude. C'est un lieu de performance en direct : faire des jeux de rôle avec les élèves ou leur proposer de présenter des saynètes.

Retenons-en que la fluidité entre les moments synchrones et asynchrones doit suivre votre intention pédagogique. Car c'est ce qui importe. Il est essentiel de pouvoir changer de formule selon le stade d'apprentissage où la classe est rendue. L'illustration ci-dessus vous propose différentes avenues pour jouer avec le temps.

Des réponses concrètes à des questions concrètes

Après s'être familiarisés avec les 10 premières vidéos, nos enseignants d'immersion ont voulu aller plus en profondeur. Comment pouvons-nous encourager les élèves à parler en sous-groupe? Comment faire une dictée en ligne? Comment tenir un cercle de lecture bimodal?

Pour y répondre, un regroupement de commissions scolaires anglophones au Québec en partenariat avec LEARN a créé le site [DAB en action](#) mis à jour de façon régulière; des enseignants et des conseillers pédagogiques du Québec y proposent de brèves vidéos avec des pistes concrètes pour aider les enseignants d'immersion et de français langue seconde à aller plus loin dans leurs pratiques DAB.

Quelles sont les leçons de l'initiative DAB?

Le DAB nous aura appris à redéfinir notre rapport au temps à titre d'enseignant ou d'élève. Il nous aura également permis de repenser ce que l'élève est capable de faire sans notre présence... et peut-être même qu'il nous aura forcés à sortir de notre zone de confort en nous poussant

à développer davantage l'autonomie de l'élève dans son apprentissage.

Au-delà de la pandémie, comme cela se fait dans divers milieux depuis plusieurs années, l'apprentissage bimodal nous permettra d'élargir les possibilités offertes par l'école. Ayant ces outils en main, il nous sera possible, notamment : d'offrir une plus grande variété de cours à option en immersion au secondaire; d'assurer une continuité pédagogique pendant les tempêtes de neige ou en cas de catastrophe naturelle (inondation, incendie, etc.); ou encore de proposer des services pédagogiques en ligne à des élèves qui ne peuvent pas se rendre physiquement à l'école pour des raisons de santé, ou de participation à des programmes sport-études ou études-travail.

La pandémie nous aura permis d'ouvrir grand la porte à d'autres façons de concevoir la salle de classe en gardant toujours, en son cœur, le caractère profondément humain de la relation entre l'enseignant et l'élève.

En terminant, pour les curieux, ma recette de smoothie préférée est composée de lait de soja à la vanille, de bleuets et framboises congelés... et de basilic frais. C'est là ma touche de fantaisie. Vous m'en donnerez des nouvelles!

Références

Capsules DAB en action : learnquebec.ca/dabenaction

Initiative BOLD : j.mp/lbpsb-bold

Initiative DAB : j.mp/lbpsb-dab

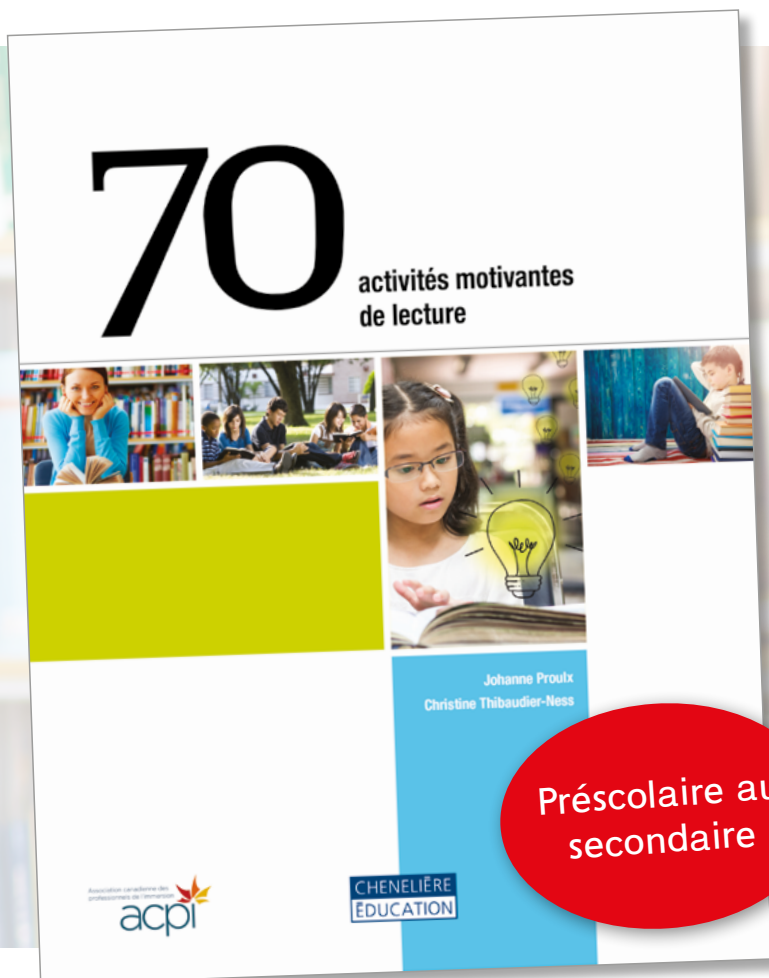
NOUVEAUTÉ

70 activités motivantes de lecture



Le meilleur compagnon pour cultiver le plaisir de lire !

Johanne Proulx et Christine Thibaudier-Ness



Ce nouveau titre vient s'ajouter à ces ouvrages déjà parus : *70 activités motivantes de communication orale*, *70 activités motivantes de communication écrite* et *L'Immersion en français au Canada*.

70 activités motivantes de lecture permet de **placer la lecture au cœur de l'enseignement au quotidien**.

- ▶ Des pistes efficaces pour développer la compétence et la compréhension en lecture des élèves ;
- ▶ Des activités pour faire croître l'envie et le plaisir de lire en classe et pour toute la vie ;
- ▶ Des activités qui ont été mises à l'essai dans des classes d'immersion dans toutes les régions du Canada ;
- ▶ Version numérique incluse, sur la plateforme  Interactif

Pour en savoir plus : cheneliere.ca ou acpi.ca
ISBN : 9782765062196 • Prix : 49,95 \$

Pour commander, deux façons simples :
clientele@tc.tc ou par télécopieur
au **450 461-3834** ou **1 855 861-3834**

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

Pour nous joindre :
horsquebec@tc.tc ou
au 1 800 565-5531, poste 2148



EXPLORE

Vous souhaitez apprendre l'anglais ou l'améliorer au moyen d'expériences culturelles, sociales et touristiques?

Découvrez **EXPLORE!**



DESTINATION CLIC

Vous cherchez des occasions pour votre enfant d'améliorer son français et d'établir des liens avec d'autres jeunes francophones?

Voici sa **DESTINATION!**



ODYSSÉE | ODYSSEY

Vous cherchez un placement professionnel rémunéré dans une salle de classe? Vous voulez aider les élèves à améliorer leur français?

Lancez-vous dans cette **ODYSSÉE!**

Source officielle et fiable du Canada pour
la transformation de l'apprentissage des
langues dans le cadre du

BILINGUISME EN ACTION.

FrancaisAnglais.ca

@OLP_PLO_Canada



PROGRAMMES DE LANGUES OFFICIELLES
OFFICIAL LANGUAGES PROGRAMS
BILINGUISME EN ACTION | BILINGUALISM IN ACTION

Canada