

LE JOURNAL DE L'IMMERSION

IDENTITÉ BILINGUE

PARTIE 1

Une perspective
interculturelle pour une
identité professionnelle
positive des enseignant·e·s
d'immersion

Carl Ruest
Meike Wernicke

La langue comme objet
d'apprentissage au service
de la construction identitaire

Josée Le Bouthillier
Renée Bourgoin

Making the inclusivity shift

Anne-Marie Bilton
Brandon Curr

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 2, été 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

Rédactrices en chef
Jill LeBlanc
Josée Le Bouthillier
Monica Tang

Graphisme et production
www.inter-vision.ca

Révision linguistique
Jacques Côté

Directrice générale de l’ACPI
Chantal Bourbonnais

Coordonnatrice administrative et financière
Janine Oschwald

Coordonnatrice marketing et adhésions
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

Chargée de projet – jobimmersion.ca
Nada Bensouda

Conseil d’administration

Alberta	Mélanie Simard
Colombie-Britannique	Monica Tang
Île-du-Prince-Édouard	Marie-Lyne Bédard
Manitoba	Holly Sorenson
Nouveau-Brunswick	Jeannot Cyr
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.membre.acpi.ca.

Sommaire

ACPItualités

Mot de la présidente	4
Paroles de nos rédactrices	5
Coup de cœur de Chantal	6
La danse délicate de l’équilibre entre langue et contenu	7
Faites partie du conseil d’administration de l’ACPI!	11
Prix d’excellence André Obadia.....	12

Identité bilingue

Une perspective interculturelle pour une identité professionnelle positive des enseignant-e-s d’immersion	13
Pour l’épanouissement de l’identité bilingue chez nos élèves	16
« Mom, how French am I? » Réflexions d’une maman-enseignante-chercheuse sur l’objectif de l’immersion.....	20
Enlever les menottes : comment faire parler le français aux élèves sans jouer à la policière	25
La langue comme objet d’apprentissage au service de la construction identitaire	30
Making the inclusivity shift	37

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

Mot de la présidente

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



L'année scolaire 2020-2021 tire à sa fin et malgré les défis qui ont teinté les derniers mois, l'ACPI a réussi à donner naissance à de nombreux projets. Elle s'est montrée créatrice et innovatrice dans le but de répondre aux besoins de tous ses membres. Voici ses récentes réalisations : le tout nouvel [Espace membre](#) virtuel, le carrefour pédagogique spécifique à l'immersion; [Teacher 5 étoiles](#), la campagne de recrutement et de valorisation de la profession d'enseignant en immersion; le lancement de [jobimmersion.ca](#), le site de recherche d'emploi 100 % immersion française; l'ajout de la ressource [70 activités motivantes de lecture](#), publiée en collaboration avec Chenelière Éducation; la panoplie de perfectionnement professionnel offerte par l'entremise de [balados](#), d'épisodes [L'ACPI reçoit](#) et de la nouvelle série de capsules [Droit au but](#), offrant des conseils pratiques pour l'enseignement en ligne.

Dans un pays où nous avons la chance d'avoir deux langues officielles, et où de plus en plus de personnes reconnaissent la valeur de savoir s'exprimer en français en en anglais, la question de l'identité linguistique refait souvent surface, surtout en contexte immersif. Puisque le bilinguisme monte en flèche et que le nombre d'élèves inscrits à un programme d'immersion augmente chaque année, on constate qu'il est plus que jamais essentiel d'aborder la question de l'identité bilingue avec les élèves d'immersion.

Bien sûr, l'identité est propre à chacun et il existe autant d'identités que d'êtres humains sur terre, mais sur le plan linguistique, les moyens de valoriser le bilinguisme auprès des élèves ne manquent pas. Chérir sa langue maternelle tout en développant un sentiment d'appartenance à une nouvelle langue contribue à créer l'amour du bilinguisme et un engagement indéniable envers les deux langues officielles de notre grand pays. C'est d'ailleurs, à mes yeux, ce qui nous caractérise en tant que Canadiens, ce qui nous unit et nous rend uniques.

Je suis si fière, à titre de présidente, de représenter une association ayant pour mission de participer à la promotion et à l'épanouissement d'un Canada bilingue en ralliant les éducateurs en immersion française ainsi que des partenaires de toutes les régions du pays. En tant que professionnels de l'immersion, nous avons ensemble le pouvoir de contribuer à l'identité bilingue de la future génération de Canadiens.

Merci à vous tous, chers collègues, pour le travail incommensurable que vous accomplissez au quotidien. Vous permettez à de plus en plus de jeunes de participer à cette identité bilingue tellement importante pour notre pays. Grâce à vous, nous assurons la pérennité des deux langues officielles aux quatre coins du pays. Vous êtes les acteurs essentiels d'un bilinguisme à l'échelle nationale en développant l'identité bilingue de nos apprenants.

Pour conclure, je vous souhaite un congé d'été ô combien mérité. J'ai déjà hâte de vous retrouver l'automne prochain. L'ACPI profitera de la saison estivale pour vous préparer une tonne de surprises et de nouveautés pour la rentrée. Soyez au rendez-vous.

Bon été et bonne lecture!

Paroles de nos rédactrices

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

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

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



Jill LeBlanc

Nos histoires et nos réalités sont toutes uniques, mais dans le domaine de l'immersion française, nous avons le devoir de promouvoir la vitalité de l'identité bilingue par le biais de nos programmes. De plus en plus, on parle de la dualité linguistique en reconnaissant sa valeur comme « pierre angulaire de notre identité nationale » (Commissariat aux langues officielles). Ce phénomène représente un point de fierté et une opportunité de croissance. Les programmes d'immersion sont destinés aux jeunes anglophones et allophones canadiens, et ils jouent un rôle important pour la vitalité du bilinguisme au pays. Plusieurs Canadiens anglophones à l'extérieur du Québec côtoient des francophones de milieux minoritaires et, en développant une identité bilingue, ils contribuent au rayonnement de la francophonie. Un court survol de l'état actuel des deux langues officielles du Canada nous confirme que nous devons protéger et augmenter l'accès aux programmes de français afin de promouvoir l'identité bilingue.



Josée Le Bouthillier

En tant que professionnels de l'immersion, nous jouons un rôle important dans l'avancement du bilinguisme au Canada. Les expériences culturelles que nous faisons vivre à nos élèves, et la richesse que nous, les professionnels, apportons aux programmes d'immersion, ont le pouvoir de semer les graines d'un amour profond pour la culture francophone. Nous pouvons outiller les élèves, les aider à faire des choix pour continuer leur développement linguistique et culturel longtemps après avoir terminé leur formation scolaire. Promouvoir la construction d'une identité bilingue saine et solide dans nos programmes d'immersion se veut un investissement au retour exponentiel. Nous récoltons au quotidien le fruit de nos efforts dans nos salles de classe, et ces efforts auront une portée encore plus large en assurant le progrès des générations futures au sein de fortes communautés francophones et francophiles.



Monica Tang

Ce numéro fait découvrir, parmi plusieurs perspectives, l'importance d'une programmation diversifiée en français au Canada, en vue de soutenir le développement de la dualité linguistique par le biais de notre langue minoritaire. D'autres articles inspirent une fierté pour notre francophonie adoptée. D'autres encore font réfléchir au besoin constant de s'exercer face à l'insécurité linguistique en choisissant le français au quotidien. Unissons-nous dans ce but commun, prendre à cœur le goût de l'aventure linguistique et ne jamais regarder en arrière.

Coup de cœur de Chantal

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

À la découverte des balados



Je ne sais pas si vous êtes comme moi, mais j'ai parcouru des kilomètres à pied pendant la pandémie. Mon quartier est bien beau, mais j'ai senti que j'avais besoin d'animer mes marches si je voulais continuer cette bonne habitude. Comme j'écoute déjà beaucoup de musique pendant mes journées de télétravail, j'ai décidé d'explorer le monde des balados. Depuis que j'ai téléchargé l'application [Radio-Canada OHdio](#),

je m'amuse à découvrir une bibliothèque imposante présentant documentaires, émissions de radio et livres audio. Mais moi, je préfère les fictions. Deux de mes balados de fiction préférés m'ont été recommandés par ma collègue Corinne.



Le premier est *Écho* de l'auteur Patrick Senécal, un écrivain québécois reconnu pour ses histoires fantastiques ou d'horreur et ses romans policiers. Le maître de l'horreur et du suspense nous fait découvrir une jeune femme schizophrène accusée du meurtre de ses parents.

La police demande à la psychiatre Marie Paventi (Céline Bonnier) d'analyser le cas de Morgane, jeune femme atteinte de schizophrénie, qui aurait commis le double meurtre de ses parents. Morgane Tétreault (campée par Nahéma Ricci) ne se souvient de rien. La police s'intéresse à l'analyse de la D^{re} Paventi puisqu'elle est la seule de la région à utiliser une machine qui permet d'entendre les voix dans la tête des patients schizophrènes.

La D^{re} Paventi accepte le mandat et grâce à la technologie du Deepvoice Echo, elle écoute les voix générées par le cerveau de Morgane. Elle découvre de l'information importante pour le procès de sa patiente qui aura lieu sous peu. Toutefois, elle entend également une voix étrange qui en sait un peu trop sur elle-même et sur son passé. À qui appartient cette voix? La fin vous surprendra!

Écho nous livre 7 épisodes de 20 minutes à écouter en rafale. Les acteurs sont excellents. L'intensité des émotions est d'un réalisme troublant. Ce balado m'a captivée. Je l'ai écouté épisode après épisode, toujours curieuse d'en apprendre davantage sur cette affaire policière et de découvrir ce que dévoilent les voix. Je recommande fortement de l'écouter avec des écouteurs, puisque les effets sonores apportent de la richesse et de la profondeur à l'intrigue.



Le deuxième balado est *Cavale*, une histoire d'enlèvement qui se transforme en amitié inattendue, de laquelle émerge un duo improbable, cosignée par Samuel Archibald et William S. Messier.

On y retrouve deux personnages principaux.

Alain Langlais est un ancien musicien country devenu chanteur de charme dont la carrière subit un sérieux déclin. Lassé de l'exploitation à laquelle sa gérante le soumet, il rêve de s'émanciper et de retrouver la gloire artistique qu'il a déjà connue. Par un concours de circonstances, il rencontre la jeune voleuse Jolène Jarry (Catherine Brunet), et à partir de ce moment, il planifie son propre enlèvement. Progressivement, un lien spécial se tissera entre les deux personnages.

On les suit dans une escapade sur les routes de l'Acadie, du Québec et de l'Ontario. À mesure que les kilomètres s'accumulent, les personnages s'approprient et évoluent. L'histoire est bonne, mais j'ai davantage aimé le ton, l'humour et surtout le développement de la relation entre Alain et Jolène.

Je retrouve dans *Cavale* Gildor Roy, un comédien que j'aime beaucoup. Ceux qui suivent *District 31* reconnaîtront la voix du commandant Daniel Chiasson lorsque Langlais s'exprime.

Le balado se déploie sur cinq épisodes d'une quinzaine de minutes.

J'aime écouter les balados de fiction. J'ai l'impression de retourner à l'époque pré-télévision où mes grands-parents écoutaient avec ferveur des feuilletons autour de la grosse radio dans le salon. Prenez votre casque d'écoute, sortez vos espadrilles et faites votre marche tout en écoutant de bonnes histoires!

La danse délicate de l'équilibre entre langue et contenu

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



Tous les enseignants du Programme d'immersion française sont responsables du développement langagier des élèves en français, ainsi que de l'enseignement du contenu exigé pour chaque matière.

J'ai toujours apprécié cette citation du document d'Éducation Manitoba (*La*

langue au cœur du Programme d'immersion française : une approche intégrée dans la pédagogie immersive, p. 4), car elle sert de base à un programme d'immersion française réussi. Nous sommes tous des professeurs de langue en immersion française. C'est une déclaration d'identité puissante. Par conséquent, en tant qu'enseignante de sciences, de mathématiques, d'éducation physique, d'arts ou d'études sociales dans un programme d'immersion, je dois prêter attention au développement de la langue comme au contenu. On peut se demander si cela revient à doubler la charge de travail! L'essentiel est peut-être de savoir pourquoi c'est si important. Ne pourrions-nous pas simplement enseigner notre matière en français et cela suffirait? Ne pourrions-nous pas simplement laisser l'enseignement de la langue aux professeurs de français? Ce sont des affirmations et parfois des questions « discrètes » que j'ai entendues au fil des ans.

La meilleure réponse indirecte à ces questions est fournie par deux experts en pédagogie des langues secondes, dans leur récent ouvrage intitulé *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms* : « Pour résumer, on considère que les lacunes dans les capacités productives des élèves [...] sont le résultat d'une sous-estimation de la mesure dans laquelle les élèves ont besoin d'être attentifs et de s'engager dans la deuxième langue pendant l'enseignement de la matière et l'enseignement thématique. » (Tedick et Lyster, 2020)

Des décennies de recherches ont mis en évidence des lacunes dans les compétences linguistiques productives

des élèves en immersion. On observe un manque de précision grammaticale, de spécificité lexicale et de variété. Dans l'ensemble, la langue est moins complexe et moins appropriée sur le plan sociolinguistique. Une fois que l'élève d'immersion atteint l'école secondaire, le contenu académique complexe peut être difficile à apprendre dans la langue seconde, malgré le défi de l'enseigner pour l'éducateur en immersion. On pourrait en déduire que des décennies d'attrition des élèves, dans les programmes d'immersion en français au Canada de niveau secondaire, pourraient être attribuables à ce dilemme souvent inexprimé. Afin de créer des locuteurs de français langue seconde confiants – ceux qui restent en français jusqu'à la 12^e année, ceux qui chercheraient à atteindre le niveau B2 sur l'échelle européenne (CECRL), ceux qui poursuivraient des études postsecondaires en français et ceux qui deviendraient notre future main-d'œuvre bilingue –, il est essentiel que nous, les éducateurs en immersion, restions conscients des meilleures pratiques permettant de relever ce défi particulier, propre au contexte de l'éducation en immersion.

Comment les enseignants en immersion française ont-ils géré ce défi au cours des 50 dernières années, depuis la création des programmes d'immersion au Canada? Y parvenons-nous? Que dit la recherche actuelle sur cet équilibre entre la langue et le contenu? De quels outils disposons-nous pour aller de l'avant et raffiner notre pratique? Que doivent savoir nos chefs d'établissement pour s'assurer que tous leurs enseignants en immersion comprennent le même message important, à savoir que nous sommes tous des enseignants de langue?

Un compte rendu de recherche fascinant sur les expériences des enseignants en matière d'enseignement de la langue et du contenu livré par Laurent Cammarata et Diane Tedick, « Balancing content and language in instruction : the experience of immersion teachers », paraissait sous forme d'article en 2012. Après avoir recueilli une série de descriptions d'expériences vécues auprès des éducateurs en immersion, ces chercheurs ont découvert cinq éléments brièvement résumés ici : 1) *L'identité* : le fait

que les enseignants se considèrent souvent comme des enseignants de contenu avant d’être des enseignants de langue; 2) *Des défis externes*, comme le manque de temps pour aborder les questions linguistiques à cause d’un contenu très exigeant, en particulier dans les niveaux supérieurs; 3) « *On my own* », qui fait référence aux expériences d’isolement et au manque de soutien collégial; 4) « *Awakening* », la compréhension du fait que sans un niveau de compétence élevé, les élèves sont incapables d’accéder au contexte et de s’y engager au fur et à mesure qu’ils avancent dans les classes; 5) « *A stab in the dark* », qui indique que les enseignants ont des difficultés à identifier la langue sur laquelle ils doivent se concentrer en contexte d’enseignement et qu’ils se demandent comment l’évaluer.

En lisant les implications et les changements suggérés par l’étude, j’ai réfléchi au chemin parcouru depuis la publication de cet article de périodique. Avons-nous encore du travail à faire? Sans aucun doute! Néanmoins, il est encourageant de savoir que, même pas 10 ans plus tard, nous disposons désormais d’un cadre systématique cohérent pour équilibrer la langue et le contenu dans notre enseignement. Grâce au travail de nombreux chercheurs, nous pouvons nous tourner vers quelques publications clés qui donnent des modèles réalistes et pratiques à mettre en œuvre dans notre pratique quotidienne. Il est encore plus encourageant d’entendre les éducateurs en immersion parler, réfléchir et reconnaître l’importance de l’approche intégrée dans leurs divisions scolaires et leurs classes. Le message selon lequel nous devons systématiquement nous occuper de la langue pendant l’enseignement de la matière si nous voulons obtenir un niveau optimal de compétence linguistique en immersion est devenu une conversation courante et attendue parmi les éducateurs en immersion. De plus, les programmes de formation des enseignants ont pris le relais et relient les enseignants en immersion au cadre qui leur permet de bien démarrer leur carrière avec les outils nécessaires.

Est-il plus difficile de planifier et de mettre en pratique la double responsabilité d’enseigner la langue et le contenu? Nous avons très certainement vécu l’expérience, à un moment ou à un autre, que l’enseignement de la langue « entrave » l’enseignement du contenu à découvrir. Nous avons peut-être connu des situations où les élèves se plaignaient de devoir lire le manuel d’études sociales en raison de sa complexité. Cependant, nous avons également

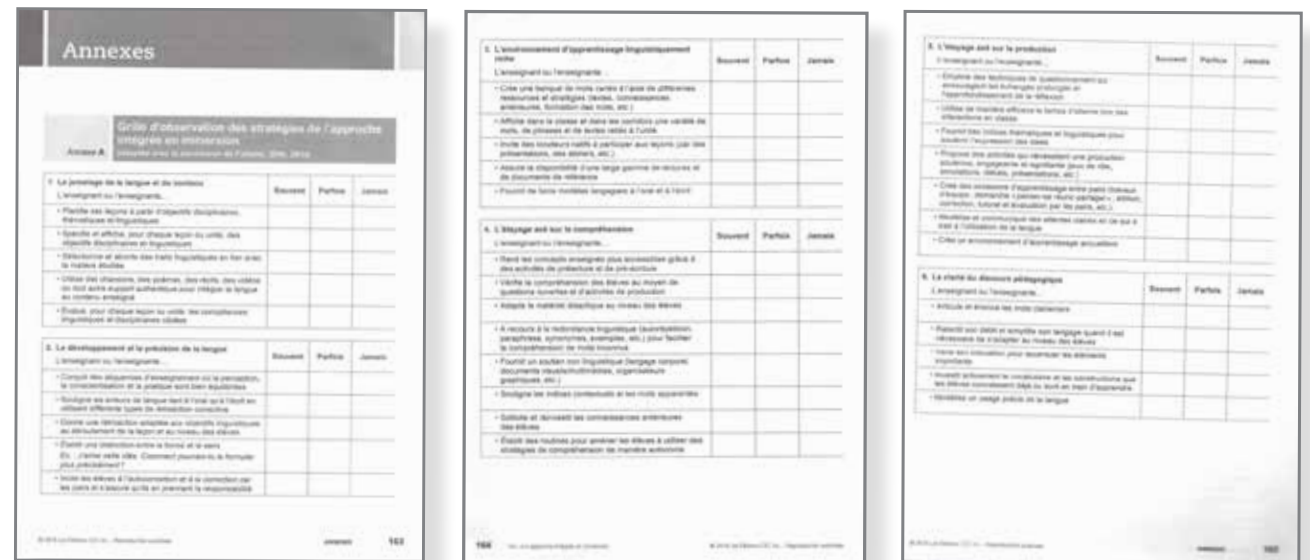
vécu des moments où nous nous sommes rendu compte que la langue retenait les élèves afin de les aider à se concentrer sur la réflexion de haut niveau requise dans une matière. Il faut en retenir que cela aide à réaliser qu’en fait, comme toute autre stratégie efficace, cela peut représenter au départ plus de travail, mais qu’au bout du compte, les résultats l’emportent largement sur l’effort. « Il importe de reconnaître que **plus on travaille la langue, plus on travaille en profondeur le contenu.** » (Éducation Manitoba, 2016, p. 5).

Où pouvez-vous découvrir les cadres structurels? En 2016, *Vers une approche intégrée en immersion* du professeur émérite Roy Lyster a été publié à l’occasion d’un partenariat entre les Éditions CEC et l’ACPI. Finalement, on avait un cadre systématique pour s’attaquer à l’enjeu! On pouvait en apprendre sur la complexité de l’enseignement en immersion et ainsi mieux développer l’aisance et la précision. L’œuvre a rapidement fait preuve d’une forte appréciation des éducateurs en immersion d’un coin à l’autre du pays. Le livre, inspiré de son premier ouvrage plutôt théorique publié en 2007, *Learning and teaching languages through content : a counterbalanced approach*, offre des interventions proactives et réactives découlant de toute la recherche effectuée en immersion française depuis plus de 30 ans.

Lyster a par la suite publié en 2019, avec Diane Tedick, *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*, un autre bijou. Ce traité porte sur des pratiques pédagogiques qui améliorent l’enseignement et l’apprentissage en contexte immersif, de même que sur les programmes de dualité linguistique (*dual language*) aux États-Unis. Cet ouvrage très complet détaille l’enseignement en contrepoids, le modèle « CAPA » en anglais (contextualisation, sensibilisation, pratique et autonomie), l’étayage par des techniques de rétroaction corrective et de questionnement, la planification des programmes et l’évaluation. Les auteurs consacrent même quelques pages à l’examen de certains contre-arguments sur les pédagogies *translanguaging* (le trans-apprentissage linguistique) en contexte d’immersion. Ce livre montre à quel point nous avons progressé dans la compréhension et le développement de stratégies réalisables et pratiques au cours des 30 dernières années.

Je me souviens, à mes premières années d’enseignement, d’avoir lu l’article « Speaking immersion » que Lyster a

publié en 1987, où il réfléchit à la façon d’aborder les expressions interlangues fossilisées avec nos élèves en immersion. Cette réflexion demeure pertinente de nos jours. Grâce à son travail et à celui de nombreux chercheurs au Canada et aux États-Unis, les enseignants disposent d’outils pour aborder les erreurs courantes, tant dans une approche proactive que réactive. Si vous n’avez pas eu l’occasion de lire un des livres de Roy Lyster, je vous encourage à vous faire plaisir en découvrant l’une des rares ressources de perfectionnement professionnel des enseignants qui traite spécifiquement de l’enseignement et de l’apprentissage en immersion française au Canada.



Reproduction autorisée © Les Éditions CEC inc.

Extraits de Roy Lyster, *Vers une approche intégrée en immersion*, 2016, p. 163-165.

Références

CAMMARATA, Laurent, et Diane J. TEDICK (2012). « Balancing content and language in instruction : the experience of immersion teachers », *The Modern Language Journal*, vol. 96, n° 2 (été), p. 251-269, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x>

FORTUNE, Tara (2000, 2014). *Immersion teaching strategies observation checklist*, Minneapolis, MN, Centre for Advanced Research on Language Acquisition.

LYSTER, Roy (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*, Anjou/Ottawa, Les Éditions CEC et l'ACPI.

----- (2007). *Learning and teaching languages through content : a counterbalanced approach*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins Publishing Company, « Language Learning & Language Teaching », n° 18.

----- (1987). « Speaking immersion », *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, University of Toronto Press, vol. 43, n° 4, p. 701-717.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2016). *La langue au cœur du Programme d'immersion française : une approche intégrée dans la pédagogie immersive*, https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/langue_coeur/docs/document_complet.pdf

TEDICK, Diane J., et Roy LYSTER (2019). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*, New York, Routledge.

Pour conclure, j’aimerais attirer votre attention sur une rubrique de *Vers une approche intégrée en immersion* qui détaille ce qu’une personne observerait si elle cherchait l’approche intégrée en action dans une classe d’immersion. La liste de vérification qui se trouve dans les annexes (p. 163-165) se veut un excellent outil de réflexion pour les enseignants et les responsables d’écoles d’immersion en ce qui concerne les stratégies d’approche intégrée en classe. La même liste de contrôle d’observation, dressée en anglais par Tara Fortune, est disponible à cette adresse : <https://carla.umn.edu/immersion/checklist.pdf>

Bref, c’est à nous de trouver les pas de danse pour atteindre le rythme parfait entre langue et contenu!



Vos élèves veulent continuer leurs études postsecondaires en français?

Être bilingue, c'est
enrichissant!

850 bourses de 3 000 \$ disponibles

pour les élèves/étudiants qui ont
l'anglais comme 1^{ère} langue officielle
parlée et qui commencent
un programme collégial ou
universitaire au Canada

Plus d'info
[ACUFC.ca/boursesFLS](https://acufc.ca/boursesFLS)



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

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

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

Voici les membres actuels du CA ainsi que les postes qui seront ouverts lors de l'AGA 2021 :

Région	Administrateur actuel	
Alberta	Mélanie Simard	Poste ouvert pour un mandat de deux (2) ans
Colombie-Britannique	Monica Tang	N/A
Île-du-Prince-Édouard	Marie-Lyne Bédard	N/A
Manitoba	Holly Sorenson	N/A
Nouveau-Brunswick	Jeannot Cyr	N/A
Nouvelle-Écosse	Judith Patouma	Poste ouvert pour un mandat de deux (2) ans
Ontario	Alexander Skene	Poste ouvert pour un mandat de deux (2) ans
Québec	France Bourassa	Poste ouvert pour un mandat de deux (2) ans
Saskatchewan	Wybo Ottenbreit-Born	N/A
Terre-Neuve-et-Labrador	Kristie St. Croix	N/A
Territoires du Nord-Ouest et Yukon	Caroline Roux	Poste ouvert pour un mandat de deux (2) ans

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

Prix d'excellence André Obadia

Appel de candidatures

Afin de souligner l'excellence en enseignement immersif, l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) décerne chaque année le Prix national André Obadia, créé en hommage à l'un de ses membres fondateurs, qui fut le premier président de l'ACPI. À l'image de M. Obadia, les lauréats et lauréates du prix André Obadia se démarquent par la passion avec laquelle ils se consacrent au rayonnement de l'immersion et par l'impact durable de leur contribution. Le professeur Joseph Dicks, du Nouveau-Brunswick, en a été le 44^e et plus récent lauréat.

CONDITIONS

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

Les candidatures sont présentées par trois (3) membres en règle de l'Association au moment de la mise en candidature; ces trois membres ne doivent avoir aucun lien familial avec les candidats et doivent être prêts à agir comme porte-parole. Les membres du conseil d'administration de l'ACPI ne peuvent en être les bénéficiaires.

CRITÈRES À L'INTENTION DES PARRAINS ET MARRAINES

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

PRÉSENTATION DES CANDIDATURES

Après avoir rempli le formulaire de mise en candidature conformément aux conditions et critères ci-dessus, les parrains et les marraines doivent les faire parvenir au bureau national de l'ACPI avant le 15 septembre 2021 à l'adresse suivante :

ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSIONNELS DE L'IMMERSION (ACPI)

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

REMISE DU PRIX

Le prix est remis lors du congrès national annuel de l'ACPI, qui aura lieu du 2 au 4 décembre prochain à Banff, en Alberta. L'ACPI s'engage à assumer les frais de déplacement et les frais de congrès afin que le lauréat ou la lauréate puisse recevoir son prix lors de cet événement. De plus, la personne choisie deviendra membre à vie de l'ACPI.

Vous trouverez le formulaire de mise en candidature sur le site Web de l'ACPI au www.acpi.ca.

Prix d'excellence

Une perspective interculturelle pour une identité professionnelle positive des enseignant·e·s d'immersion

Carl Ruest | Doctorant, Université de la Colombie-Britannique | carl.ruest@alumni.ubc.ca

Meike Wernicke | Professeure adjointe, Université de la Colombie-Britannique | meike.wernicke@ubc.ca



Carl Ruest



Meike Wernicke

Adopter une perspective interculturelle pour l'enseignement, l'apprentissage et l'usage du français comme langue seconde (L2) ainsi que pour le positionnement vis-à-vis de cette langue contribue à la construction et au développement d'une identité positive tant pour l'élève que pour l'enseignant·e d'immersion.

Traditionnellement, du fait d'une reproduction d'approches historiquement immuables, des ressources disponibles et des impressions idéologiques et attentes sociales, l'enseignement du français passe souvent par l'enseignement du code linguistique et par sa maîtrise. Bien que l'approche communicative insiste sur l'aspect communicatif et authentique, dans l'enseignement on met fréquemment l'accent sur les formes linguistiques sans nécessairement tenir compte du contexte culturel immédiat. À l'enseignement de la langue se greffe donc souvent une étude superficielle de la culture, qui passe par la connaissance de faits culturels ou de représentations réductrices et stéréotypées.

L'insistance sur le code linguistique a des conséquences. On juge souvent la compétence des enseignant·e·s d'immersion à leur maîtrise de ce code et, plus encore, on s'attend à une maîtrise idéale, normative et monolingue (Wernicke, 2017). Une telle conception ne correspond ni à la complexité langagière d'une compétence plurilingue qui se voit toujours partielle et changeante (Moore et Gajo, 2009), ni à la réalité multilingue d'aujourd'hui, dans laquelle les locuteurs se servent des ressources linguistiques multiples de leur répertoire communicatif (García, 2009). De même façon, la compétence culturelle est vue comme une connaissance innée, complète et acquise de manière authentique, en dépit d'une compréhension du monde qui dépend de nos expériences personnelles ancrées dans les contextes historique et sociopolitique dans lesquels nous vivons (Byram et Kramsch, 2008).

Ni une approche basée exclusivement sur la langue ni une approche basée sur une notion simplifiée de la culture ne permettent de développer une identité positive pour les élèves comme pour les enseignant·e·s d'immersion. L'enseignement du français conçu exclusivement en fonction d'une maîtrise évaluée à partir de l'étalon du locuteur natif fait en sorte que les enseignant·e·s parlant le français comme L2 ne pouvant pas, par définition, être des locuteurs natifs sont voué·e·s à l'échec, malgré une maîtrise tout à fait irréprochable de la langue. Dans de telles conditions, on comprendra la difficulté de développer une identité professionnelle positive et légitime pour l'enseignant·e de français langue seconde (FLS).

Quant à l'enseignement de la langue selon une perspective culturelle, il réfère au développement de connaissances sur une culture qui demeurent, par défaut, extérieures à l'enseignant·e ainsi qu'à ses élèves. Ces connaissances ne sont donc pas destinées à confronter ou à transformer notre identité, nos attitudes, nos pratiques, nos valeurs, nos croyances ou nos visions du monde (Liddicoat et Scarino, 2013). Tout comme le concept de locuteur natif est ancré dans une notion monocentrique, puriste et essentialiste de la langue (et souvent lié à la question de race) (Kubota et Lin, 2009), une notion essentialiste de la culture (faits, fêtes, festivals, folklore) renforce l'idée que seuls les francophones de souche ont la légitimité d'enseigner la culture de façon authentique. Les enseignant·e·s qui parlent français comme L2 sont ainsi condamné·e·s à un rôle d'éternel étranger. Encore une fois, il est bien difficile de développer une identité positive en pareilles circonstances.

Comment donc approcher la langue et la culture pour que les enseignant.e.s développent une identité professionnelle positive qu’iels sentent légitime? En s’appuyant sur la notion de l’interculturel, on met au cœur l’identité de l’enseignant.e d’immersion, ses expériences, connaissances et perspectives, comme on s’éloigne de l’image abstraite et décontextualisée de l’enseignement en tant que simple transfert de savoirs.

Une perspective interculturelle implique l’engagement transformationnel de soi au moyen de rencontres et d’expériences variées. Une perspective interculturelle nous amène à nous décentrer de nos hypothèses et pratiques préexistantes et à développer une identité interculturelle par l’expérience de rencontres interculturelles et l’ouverture et l’engagement avec d’autres communautés culturelles. Les frontières entre soi et l’autre sont ainsi explorées, problématisées et redéfinies (Liddicoat et Scarino, 2013). De cette manière, l’interculturel n’est pas qu’un apprentissage, mais plutôt une façon d’interagir dans le monde, une orientation de vie.

Une perspective interculturelle implique les éléments suivants : accepter que nos connaissances et notre identité soient influencées par les pratiques culturelles auxquelles on participe et que celles de nos interlocuteurs le soient également; accepter qu’il n’y ait pas une seule ou bonne façon de faire les choses; comprendre que l’exploration culturelle passe par la langue et que l’apprentissage langagier exige un contexte culturel particulier; chercher à s’engager dans l’interaction interculturelle, c’est-à-dire à se retrouver dans une situation peu connue, inhabituelle, voire inconfortable, ce qui conduira à l’utilisation de ses connaissances culturelles comme ressource pour apprendre de cette situation. C’est ainsi que l’interculturel peut mener à la décolonisation de nos pratiques et de notre façon d’interpréter le monde, à nous voir située·e différemment vis-à-vis d’autrui, prêt·e à écouter et à apprendre des autres et à naviguer au milieu de ce qui n’est pas familier. Une conscience interculturelle critique nous montre les différentes manières dont nous sommes complices de la discrimination en fonction des langues, cultures, races, classes sociales, sexes, genres, capacités, âges, etc. Elle atteste aussi le privilège avec lequel nous profitons de cette marginalisation historique encore aujourd’hui.

Une perspective interculturelle met l’accent sur nos propres identités culturelles comme un élément fondamental de l’engagement envers d’autres personnes et leurs propres perspectives culturelles (Liddicoat et Scarino, 2013). Il n’y a donc plus d’experts externes ou innés, mais chacun est expert étant donné que l’expertise passe par notre habileté à nous (re)définir devant des situations interculturelles aussi vastes que complexes. C’est pourquoi l’interculturel est important : on passe d’une notion essentialiste de la langue et de la culture à une notion qui valorise ce que nous sommes et nos connaissances en tant qu’enseignant·e·s d’immersion, peu importe notre point de départ comme langue première ou culture de souche.

En somme, l’identité positive ne peut pas se développer vis-à-vis d’un code linguistique ni par le biais d’une connaissance innée ou encyclopédique d’une culture, mais bien en vivant des expériences avec des personnes au sein de communautés réelles (par des correspondances, échanges, projets communautaires, communautés professionnelles) ou fictives (par l’exploration de textes authentiques).

De telles expériences passent forcément par une perspective interculturelle de l’enseignement d’une langue. Nous encourageons donc les enseignant·e·s à adopter cette perspective non seulement dans leur enseignement du français auprès de leurs élèves, mais aussi quand vient le temps d’apprécier leur propre compétence en qualité d’enseignante.

Vous avez des idées sur la mise en place d’une telle approche?

La question que se posent les chercheurs, et formateurs : comment favoriser une orientation interculturelle en formation initiale à l’enseignement ainsi qu’en formation continue? Si vous avez des réponses à cette question en tant qu’enseignant·e·s, formateurs ou administrateurs en éducation du français langue seconde (immersion, français de base, intensif), vous êtes invité·e·s à [participer](#) à un projet de recherche de deux ans en cours qui vise à mieux soutenir les enseignant·e·s en FLS dans leur carrière. Le projet, [Détermination des exigences et des lacunes dans la formation des enseignant·e·s de français langue seconde : recommandations et lignes directrices](#), est financé par le ministère du Patrimoine canadien dans le cadre de sa stratégie de recrutement et de rétention d’enseignant·e·s en FLS.

Références

BYRAM, Katra A., et Claire KRAMSCH (2008). « Why is it so difficult to teach language as culture? », *The German Quarterly*, vol. 81, n° 1, p. 20-34.

GARCIA, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century : a global perspective*, Chichester, West Sussex. UK/Malden, MA, Wiley-Blackwell.

KUBOTA, Ryuko, et Angel LIN (dir.) (2009). *Race, culture, and identities in second language education : exploring critically engaged practice*, New York, Routledge.

LIDDICOAT, Anthony J., et Angela SCARINO (2013). *Intercultural language teaching and learning*, Chichester, West Sussex/Malden, MA, Wiley-Blackwell.

MOORE, Danièle, et Laurent GAJO (2009, May). « French voices on plurilingualism and pluriculturalism : theory, significance and perspectives », *International Journal of Multilingualism*, vol. 6, n° 2, p. 137-153, https://www.researchgate.net/publication/49130106_French_Voices_on_Plurilingualism_and_Pluriculturalism_Theory_Significance_and_Perspectives

WERNICKE, Meike (2017). « Navigating native-speaker ideologies as FSL teacher », *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 73, n° 2, p. 1-29.



Créez votre profil dès maintenant.

Pour l'épanouissement de l'identité bilingue chez nos élèves

Elzbieta Chmiel | Enseignante d'immersion française, École secondaire Streetsville | elzbieta.chmiel@peelsb.com



Que signifie être bilingue?

On est en présence d'une identité bilingue lorsque les deux langues influencent la construction de l'identité personnelle. Peu importe où vous vous situez dans le continuum d'apprentissage d'une langue, aucun examinateur n'autorise l'entrée dans cette catégorie particulière, aucun officier n'estampille votre

passport, et aucun organe directeur n'accorde un statut permettant de déclarer qu'une langue fait partie de votre identité. Quand il s'agit d'identité socioculturelle, c'est un choix personnel : vous décidez du ou des groupes auxquels vous vous identifiez. Vous franchissez le seuil d'entrée que vous avez inventé vous-même.



Être bilingue c'est être biculturel

Puisque la langue et la culture sont toujours enseignées en tandem, être bilingue c'est être biculturel, c'est faire partie de deux groupes linguistiques. Au cours de la dernière décennie, nous constatons chez les élèves et leurs parents un intérêt accru pour l'apprentissage du français. Le nombre d'élèves inscrits aux programmes d'immersion a augmenté régulièrement (Statistique Canada, 2019) mais, malgré cela, les élèves en immersion ne s'identifient pas comme bilingues. Souvent ils perçoivent le « bilinguisme » comme un but à poursuivre, un statut à obtenir à la fin de la 12^e année. Selon une étude réalisée dans les écoles secondaires ontariennes et albertaines : « À partir des entrevues [...] menées avec plus de 100 élèves en immersion, ils diront qu'ils sont bilingues en devenant ou [des] anglophones qui parlent français » (Byrd-Clark et Roy, 2018).



À titre d'enseignants en immersion française, une partie de notre travail consiste à valoriser la compréhension interculturelle et à encourager l'identité bilingue chez nos élèves.

accorder, notre tâche est d'encourager l'auto-identification. Alors, comment pouvons-nous promouvoir un changement de l'état d'esprit chez nos élèves pour qu'ils se considèrent comme des membres de la francophonie mondiale, au lieu de simples apprenants de la langue française?

Comment cultiver cette identité bilingue?

Une façon de célébrer cette identité unique est de créer notre propre culture bilingue dans la salle de classe.



Les élèves doivent comprendre qu'il n'existe pas une seule identité bilingue canadienne – naturellement les élèves de la Colombie-Britannique ont des traditions, des intérêts et un lexique différents de ceux habitant l'Île-du-Prince-

Édouard. La mosaïque culturelle de nos groupes-classes est déjà complexe avec des anglophones et des allophones inscrits dans le programme d'immersion; la culture bilingue de notre classe fait seulement partie de plusieurs identités plurilingues et multiculturelles de nos élèves. Cependant, dans la situation actuelle mondiale où la société est divisée et où les médias insistent sur les différences culturelles, concentrons-nous plutôt sur l'unification de nos élèves.

Tout en considérant l'unicité des individus dans nos classes, nous pouvons exploiter notre identité bilingue en privilégiant ce qui nous rassemble.

Cela ne veut pas dire de changer des activités déjà en usage dans nos classes, mais avec un peu de réflexion et de planification, nous pourrions intégrer des pratiques en vue d'encourager plus explicitement l'épanouissement de l'identité bilingue chez nos apprenants. Voici cinq façons de créer des occasions d'enrichissement pour l'évolution personnelle et la conscience de l'identité bilingue.

1- Réfléchir sur notre identité bilingue canadienne



Comme Charlemagne l'a dit, « Parler une autre langue, c'est avoir une autre âme » (Citation Célèbre : Le Parisien, 2021). D'abord, en tant que pédagogues ainsi qu'individus, il faudrait prendre le temps

de réfléchir sur notre propre identité bilingue canadienne. Afin de la développer, nous devons trouver des activités sociales ou culturelles qui nous intéressent; des activités qui transcendent nos responsabilités professionnelles et nos connaissances pédagogiques. De préférence des passe-temps qui nous font plaisir, qui alimentent aussi notre passion pour la langue. Car l'identité est une âme vivante; c'est notre passion pour la langue qui transparaît dans nos cours. Si la langue n'est pas active hors des murs de la salle de classe pour nous, elle sera tout aussi superficielle pour nos élèves. En tant que leaders de notre communauté, c'est en partageant notre identité bilingue et nos expériences d'apprentissage que nous encourageons son développement chez nos élèves.

2- Créer un environnement rassurant



Lev Vygotsky a souligné l'importance de la communauté dans l'apprentissage. Ce pédagogue psychologue soviétique a affirmé que « les enfants grandissent dans la vie intellectuelle de ceux qui les entourent » (Hammond, 2015, p. 142). L'anthropologue américain Edward Sapir, linguiste qui plus est, a aussi soutenu que la culture et la pensée dépendent de la langue. Le cadre culturel des élèves en contexte scolaire détermine leurs modes d'interaction, et leur comportement fixe leurs perceptions, leurs attitudes, leurs valeurs et leurs normes en tant que groupe collectif (Ali et autres, 2015, p. 2). Donc, un milieu respectueux, une culture commune et la liberté d'expression constituent l'environnement idéal pour développer l'identité culturelle. Un climat positif où les élèves se sentent à l'aise favorise une capacité de raisonnement plus élevée et encourage la prise de risque et l'échange d'idées (Hammond, 2015, p. 48-49). Par ailleurs, si l'on encourage la collaboration et l'entraide, le perfectionnement de la langue devient un travail collectif et l'esprit d'équipe se développe (*op. cit.*, p. 25-28). Une fois cette dynamique de groupe réalisée, il est également important d'inclure des tâches authentiques et d'offrir des choix aux élèves afin d'explorer leurs intérêts. En participant aux activités d'apprentissage réalistes, nous créons des opportunités pour nos élèves de découvrir leurs talents, leurs préférences et leurs aversions.

Un environnement respectueux renforce la confiance des élèves. Ils deviennent fiers de leurs compétences en français, malgré des erreurs ou des différences de points de vue. Plus confiants ils se sentent, plus fort est leur sens de l'identité bilingue.

3- Ouvrir les esprits aux nouvelles perspectives



Proust a précisé ceci : « Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux » (Hammond, 2015, p. 52). Même avec les restrictions de voyage qui prévalent et l'enseignement virtuel,

nous pouvons découvrir le monde. Rechercher et utiliser des ressources francophones du monde entier (pas que du Québec ou de la France) est la solution évidente pour ouvrir nos élèves aux nouvelles perspectives, mais allons plus loin. Pendant les échanges sur les actualités internationales et les modes culturels courants, il est important d'expliquer aussi le contexte historique ou politique actuel, pour que les élèves comprennent l'état d'esprit des gens impliqués. Nous pouvons aussi contraster des points de vue, en demandant par exemple de rechercher comment des réactions à un événement seraient différentes si nos élèves vivaient en Martinique, au Congo ou au Vietnam. Pour offrir davantage de voix diversifiées, nous pouvons inviter des parents francophones ou des membres de la communauté française (même internationale) à raconter leurs histoires familiales, leurs voyages comme immigrants ou leurs expériences professionnelles. Lorsque nous exposons nos élèves aux perspectives variées, nous leur donnons des occasions d'explorer les sujets. La réflexion personnelle et la formulation de leurs opinions développent leur vision du monde et leurs valeurs, donc leur identité.

4- Encourager des passions



Un but simple dans nos classes serait de veiller à ce que chaque élève trouve un aspect de la culture francophone avec lequel il vibre. Avoir un livre, un balado, une émission à suivre expose les élèves continuellement au nouveau

vocabulaire. Cela peut susciter un intérêt plus profond pour le monde de la francophonie, ou lancer une nouvelle tendance au sein du groupe. Si les élèves interagissent avec la langue au-delà des devoirs, celle-ci devient vivante pour eux, créant un lien avec leur identité francophone. Surtout, lorsque les élèves pourront dialoguer avec des locuteurs natifs, ils seront plus confiants et préparés grâce au lexique courant, et ils auront déjà un sujet à aborder ou débattre. Lorsque les élèves font des connexions personnelles avec les auteurs ou les artistes, ils en apprennent sur leurs propres goûts et ils perçoivent des parties d'eux-mêmes réfléchies dans la culture française, ce qui renforce leur identité bilingue.

5- Trouver des moments pour la métacognition


 Finalement, la métacognition est essentielle au développement social et émotionnel des élèves, mais ce composant du programme scolaire est largement oublié, ou négligé en raison de distractions ou de contraintes de temps. Mais la réflexion soigneuse et l'autoévaluation jumelées à l'écoute attentive des enseignants favorisent un sentiment de soi épanoui chez nos élèves. Quand nous les écoutons avec attention et leur fournissons le temps de réfléchir sur leurs façons de penser, leurs sentiments et leurs réactions, ils se sentent appréciés, valorisés et plus connectés à leur identité bilingue.
 

Conclusion


 Selon Carl Jung, « le privilège de toute une vie est de devenir qui vous êtes vraiment » (Blumenfeld, 2020) et cela devrait être notre but dans nos salles de classe. En passant tous leurs jours à l'école, les élèves développent leur identité de concert avec nous. Nous devons encourager chaque élève à aspirer au plein épanouissement de son identité. Le psycholinguiste canadien Frank Smith a conclu : « Une langue vous place dans un couloir pour la vie. Deux langues vous ouvrent toutes les portes le long du chemin » (Amin, 2019). Le développement de l'identité bilingue met nos élèves sur la bonne voie vers un avenir prometteur. Les élèves fiers de leurs compétences linguistiques se sentent en harmonie avec leur identité bilingue; par conséquent, ils deviennent des apprenants plus indépendants et confiants. Cette confiance rehausse leur estime de soi. Les identités riches et pluridimensionnelles facilitent la naissance des liens d'amitié, une compétence qui les sert bien à l'école, au travail, dans la vie sociale, et à chaque étape de leur cheminement.

Références

ALI, Sheeraz, Bahram KAZEMIAN et Israr Hussain MAHAR (2015 , September 6th). « The Importance of Culture in Second and Foreign Language Learning », *Dinamika Ilmu : Journal of Education*, vol. 15, n° 1, p. 1-10, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121920.pdf>
 AMIN, Thasbih (2019, May 9th). « One language sets you in a corridor for life. Two languages open every door along the way. – Frank Smith », *Because Words Matter Blog*, <https://becausewordsmatterblog.com/2019/05/09/one-language-sets-you-in-a-corridor-for-life-two-languages-open-every-door-along-the-way-frank-smith/>
 BLUMENFELD, Remy (2020, April 19th). « The Privilege Of This Pandemic Is To Become Who You Truly Are », *Forbes*, <https://www.forbes.com/sites/remyblumenfeld/2020/04/19/the-privilege-of-this-pandemic-is-to-become-who-you-truly-are/?sh=6890e9a0765a>
 BYRD-CLARK, Julie, et Sylvie ROY (2018, novembre). « Les identités multiples des jeunes Canadiens », *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance / Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD)*, vol. 2, n° 2, p. 103-117, http://bild-lida.ca/journal/volume_2_2_2018/les-identites-multiples-des-jeunes-canadiens/
 CHARLEMAGNE (Page consultée en 2021). Site de *Citation Célèbre : Le Parisien*, <https://citation-celebre.leparisien.fr/citations/147366>
 HAMMOND, Zaretta (2015). *Culturally Responsive Teaching and the Brain*, préface d'Yvette Jackson, Thousand Oaks, CA, Corwin.
 MAKROPOULOS, Josée (2010). « Student Engagement in an Ottawa French Immersion High School Program », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 33, n° 3 (automne), p. 515-540, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910871.pdf>
 PITTAWAY, Sharon (2016, June 1st). Multicolored flower illustration photo [image en ligne]. Unsplash, <https://images.unsplash.com/photo-1464820453369-31d2c0b651af?ixid=MnwMjA3fDB8MHxwaG90by1wYWdlfHx8fGVufDB8fHx8&ixlib=rb-1.2.1&auto=format&fit=crop&w=800&q=80>
 STATISTIQUE CANADA (2019). Tableau 37-10-0009-01 : *Nombre d'élèves dans les programmes de langues officielles, écoles primaires et secondaires publiques, selon le type de programme, l'année d'études et le sexe (2009 à 2019)*, https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=371000901&pickMembers%5B0%5D=2.2&pickMembers%5B1%5D=3.1&pickMembers%5B2%5D=4.1&cubeTimeFrame.startYear=2008+%2F+2009&cubeTimeFrame.endYear=2018+%2F+2019&referencePeriods=20080101%2C20180101&request_locale=fr



NE CHERCHEZ PAS AILLEURS!

ZONE PÉDAGOGIQUE
BANQUE
DE SITES WEB

Facilitez vos recherches! L'ACPI a répertorié pour vous des sites Web contenant une multitude de ressources et d'outils pertinents pour les professionnels de l'immersion.

Recherchez...
 

Identité bilingue
Enseignement en ligne
Français immersion
Mathématiques
Etc.
Et naviguez dans un répertoire contenant près de 700 sites Web!

VISITEZ VOTRE ESPACE MEMBRE
MEMBRE.ACPI.CA

« Mom, how French am I? »

Réflexions d'une maman-enseignante-chercheuse sur l'objectif de l'immersion

Monica Tang | Enseignante d'immersion et formatrice associée en formation initiale et continue, Université Simon Fraser | monica_tang@sfu.ca



Mon garçon de cinq ans fréquente le programme d'immersion depuis septembre dernier. Bien que l'école en pandémie ne soit pas une situation facile, il me fait sourire quand il chante en français. À chaque semaine, il ramène à la maison son « Duo-Tang de chansons » avec une nouvelle mélodie et de nouvelles paroles. Quand il pédale à vélo, il chante.

Quand il dessine, il chante aussi. Il adore fredonner ses chansons françaises. C'est le comble du bonheur pour sa maman. Il n'y a pas que les chansons. De semaine en semaine, mon jeune augmente en flèche son vocabulaire français. À chaque semaine, il explique fièrement à son papa ce dont nous parlons, lui et moi. Puisque son papa est d'origine chinoise et caucasienne, et sa maman est chinoise, il sait qu'il est $\frac{3}{4}$ chinois et $\frac{1}{4}$ blanc. Mais l'autre jour, il m'a demandé : « Mom, how French am I? » J'étais trop fière. Il est vrai qu'il ne sait pas toujours le sens des mots qu'il chante ou que, parfois, il produit des sons qui riment mais qui n'ont pas de sens en français. Malgré cela, on sent qu'il se considère comme quelqu'un qui connaît le français. Ce sentiment n'est pas toujours facile à créer et surtout à maintenir.

Voici un autre scénario, un peu moins optimiste. C'est la fin juin, et mes élèves de 12^e année en immersion se promènent dans l'école (pré-pandémie, bien sûr) pour faire signer leur album des finissants, sautant de joie parce que c'est la fin du secondaire. Un de mes élèves vient me voir et me demande de signer le sien, gros sourire aux lèvres. Je lui demande ce qu'il compte faire l'an prochain et s'il va poursuivre des études en français. Il répond tout gentiment : « Madame, no offense, mais j'ai fini avec le français! I'm done! » Contente pour son soulagement, mais triste qu'après tant d'années, le français ait demeuré, pour lui, une obligation. Rien de plus qu'une série de cerceaux à sauter pour plaire aux autres. Peut-être qu'il y reviendra plus tard, je me console. Pourtant, cet élève avait du succès dans le programme.

Ces deux expériences opposées m'ont fait réfléchir à ce que nous visons dans le milieu de l'immersion. Est-ce que l'enthousiasme de mon enfant vis-à-vis du français va lentement s'éteindre, au fur et à mesure qu'il se fatiguera à conjuguer, accorder, épeler et à se faire dire de parler français en classe? Mon conjoint et moi avons choisi le programme d'immersion pour notre enfant parce que nous voulons qu'il puisse jouir de l'expérience d'apprendre à connaître d'autres langues, car au moyen des langues (dont le français), il est possible de voir le monde autrement. Est-ce qu'il parlera français comme sa maman qui a grandi à Montréal? Probablement pas. Mais ça me va.

Je souhaite qu'il développe sa curiosité pour les langues et les cultures. Je lui souhaite le plaisir d'apprendre à vivre en français. Il traversera peut-être des moments difficiles aussi, où il devra travailler fort pour y arriver, mais c'est ainsi que l'on grandit. En 1965, ce programme novateur d'immersion (Lambert et Tucker, 1972) visait à aider les familles anglophones du Québec à avoir de meilleures chances de réussir dans un contexte où la maîtrise du français ouvrait plus de portes à des postes de pouvoir au Québec. Aujourd'hui, cet objectif me semble très éloigné de notre réalité, surtout chez nous en Colombie-Britannique.

Mais au final, je souhaite que son expérience en immersion puisse aider mon fils à se définir d'une manière positive. Je souhaite qu'il puisse s'identifier comme une personne bilingue. Et par « bilingue », je ne veux pas dire qu'il doit maîtriser le français au point d'avoir des connaissances équivalentes à sa langue dominante, l'anglais.

Par « bilingue », je veux dire qu'il puisse éprouver de la fierté envers toutes ses langues et qu'il désire s'exprimer, vivre et grandir en français aussi bien qu'en anglais hors des murs de l'école et après la 12^e année.



Quand il entend les gens parler français à l'épicerie, je souhaite qu'il se retourne et qu'il leur dise « Bonjour! ». Lors d'un festival du film international, je souhaite qu'il choisisse de visionner les films produits en français. Quand il réfléchira à une carrière, je souhaite qu'il inclue les options qui lui demandent d'utiliser le français dans son métier. Quand il aura la chance de choisir sa propre musique, je souhaite que sa collection comporte des succès d'artistes francophones. Ne s'agit-il pas de résultats importants à viser à la fin de 13 années dans le programme d'immersion? Est-il possible que les difficultés endémiques du programme depuis sa création découlent du fait que nous ne nous posons pas les bonnes questions? Voici quatre exemples de remises en question pour notre programme d'immersion.

1) « Comment fait-on parler les élèves en français? »

Cette question, on me la pose très souvent. Parfois dans un moment de frustration où l'on cherche à soulager le malaise que peut nous causer la langue anglaise parlée dans nos classes. Malheureusement, tout système d'émulation (tels des billets pour récompenser les jeunes ayant parlé le français) ne fonctionne qu'à court terme (et seulement pour certains types d'élèves). Si vous cherchez un système pour les encourager à instaurer cette habitude, un peu comme la petite boîte de bonbons que j'offre parfois à mon fils quand il ne veut pas quitter la maison (oh, horreur!), allez-y. Je vous déculpabilise. Mais on s'illusionne si on croit que cette méthode va toujours marcher, et surtout que cela va contribuer à la construction d'une identité positive à l'égard du français.

En fait, selon moi, comment les faire parler en français n'est pas du tout la bonne question à se poser. À la place, il faut se poser les deux questions qui suivent. Elles auront l'effet d'éviter le jugement et le sentiment d'inconfort, voire de dégoût, qui peuvent s'installer chez un·e enseignant·e frustré·e quand il ou elle entend l'anglais parlé dans sa classe :

a) « Comment faire pour que mes élèves **VEUILLENT parler en français?** » Voici ce qui n'aide pas les élèves à vouloir parler français : la peur de se faire corriger dès qu'ils ou elles ouvrent la bouche. La correction a sa place (Lyster, 2016), mais il faut être judicieux avec nos rétroactions correctives pour qu'elles ne nuisent pas au désir et au besoin de s'exprimer (Arnett et Bourgoïn, 2018). Après tout, c'est en prenant des risques (Slavkov et Séror, 2019) dans un environnement sécuritaire qu'un·e enfant aura un sentiment d'appartenance et développera sa confiance. Souvent, je demande à mes collègues enseignant·es : « Est-ce que nous les corrigeons parce que nous sommes convaincus que ça va les aider à mieux parler? Ou parce que l'erreur nous fait mal aux oreilles? » Pour qu'ils et elles veuillent parler, nous devons examiner honnêtement nos propres réactions face à leurs erreurs. L'argument que nous devons les corriger en vue de leur amélioration devient invalide quand ils et elles arrêtent carrément de parler ou de vouloir parler en français. En voulant régler un problème à court terme, nos corrections ont un effet négatif sur l'identité de nos élèves à long terme.

Il faut alors distinguer les moments où la correction et l'autocorrection sont permises et encouragées, de ceux où l'expression libre est priorisée. Nous devrions remplacer la dynamique où l'enseignant·e détient tout le pouvoir par une situation où les élèves participent activement à la gestion de leur propre pratique langagière. On appelle cela de l'autogestion langagière. Voir l'article de Lara Gillen, « Enlever les menottes : comment faire parler le français aux élèves sans jouer à la policière », dans cette édition (p. 25-28), pour un bel exemple de ceci.

b) Voici la deuxième question que l'on devrait se poser : « **De quoi ont-ils ou elles besoin pour POUVOIR parler en français (dans les contextes qui les intéressent)?** »

Nos leçons doivent avoir comme but premier de fournir des outils linguistiques variés qui leur permettent d'interagir dans des contextes stimulants (de leur point de vue!). Parfois, on oublie ce que c'est d'être apprenant·e, et comme enseignant·e, on peut aller trop vite sans se rendre compte des besoins des élèves. En réfléchissant aux outils langagiers nécessaires, les élèves auront une meilleure chance de pouvoir utiliser le français dans des échanges qui les intéressent.

2) Le français : dans le cœur et pas juste dans le cerveau?

Dans une activité sur le plurilinguisme inspirée par l'article de Prasad (2014), j'ai demandé à des groupes d'étudiant·e·s maîtres et d'enseignant·e·s aux études supérieures de faire un dessin où ils et elles choisissent des couleurs différentes pour représenter les langues qu'ils et elles connaissent. Ils et elles colorient des parties du corps et sont invité·e·s à expliquer ou justifier leurs choix. Ex. : Je mets la couleur bleue pour représenter l'italien sur mes pieds parce que j'ai beaucoup marché durant mes voyages en Italie. Pour avoir entendu bien des individus me décrire leur relation aux langues, j'ai constaté qu'une partie du corps de plusieurs était drôlement privilégiée pour le français. C'était le cerveau. Tour à tour, ces individus m'expliquaient que le français était associé à un travail intellectuel, tandis que d'autres langues se situaient dans le cœur (même s'ils-elles étaient souvent moins compétent·e·s dans ces autres langues). J'ai alors commencé à me poser la question suivante : Est-ce qu'il s'agissait en grande partie de gens qui ont appris le français en immersion? Et comment pourrait-on, comme enseignant·e d'immersion, aider les élèves à avoir le français dans leur cœur? Après tout, c'est le rêve (sinon le but) de tout·e enseignant·e d'immersion, non? Sans avoir la réponse à cette question, cette petite observation m'a incitée à revoir toutes nos pratiques de salle de classe avec cette lentille : le cœur ou le cerveau?

Selon le concept de la roue médicinale (Morcom, 2017), un concept adopté par plusieurs nations autochtones, dont les Anichinabés (ou Algonquins), l'être humain est composé de quatre dimensions : les aspects émotionnel, intellectuel, spirituel et physique.

En voulant former des locuteurs·trices compétent·e·s du français en immersion, avons-nous oublié qu'un apprentissage durable doit nourrir tous ces aspects de notre être? Comment pourrait-on faire alors, pour que le français ne soit pas toujours ressenti ou perçu comme un exercice intellectuel mais qu'il devienne une partie véritable de la vie l'enfant dans toutes ses dimensions?

3) « Comment peut-on régler l'insécurité linguistique des enseignant·e·s qui sont finissant·e·s d'immersion? »

C'est la question qui brûle, ces temps-ci! Mais ce n'est pas la bonne; je m'explique. De plus en plus de finissant·e·s d'immersion deviennent enseignant·e·s dans ces mêmes programmes. Pour moi, ceci indique qu'il est possible de construire une société bilingue. Nous avons réussi à créer le désir de continuer à vivre en français après le secondaire. Pour d'autres, cette insécurité linguistique chez notre personnel enseignant est problématique et indique une érosion de la qualité du programme d'immersion (Veilleux et Bournot-Trites, 2005). Autrefois, la majorité des enseignant·e·s d'immersion venait d'une province ou d'un pays majoritairement francophone. Automatiquement, on leur octroyait une légitimité linguistique. Maintenant, avec des enseignant·e·s qui ont un accent dit « d'immersion », cette légitimité est remise en question, même si, dans plusieurs cas, ces diplômé·e·s ont suivi une formation professionnelle dans l'enseignement que les enseignant·e·s francophones d'autrefois n'ont pas nécessairement suivie. Certes, un changement démographique arrive dans nos programmes, mais il indique que nous nous déplaçons vers l'autosuffisance des programmes d'immersion. À mon avis, c'est positif, mais nous pouvons faire encore mieux. D'abord, nous devons revoir l'objectif du programme. Je m'étendrai sur ce point à la question 4.

Or, avec la question « Comment peut-on régler l'insécurité linguistique des enseignant·e·s? », on contourne et on ignore tous ces changements démographiques qui influencent la réalité de l'immersion sans adapter notre compréhension de l'apport réel des enseignant·e·s de français qualifié·e·s. Pour ma part, j'hésite à utiliser cette expression, l'insécurité linguistique, parce qu'elle souligne un seul aspect – peut-être le plus visible ou audible, et certainement le plus vulnérable – d'une identité linguistique complexe au détriment de tous les autres. Quels sont ces aspects de l'identité linguistique de nos enseignant·e·s/finissant·e·s d'immersion? Les personnes plurilingues dont je suis me semblent les meilleurs modèles de l'expérience d'apprendre une langue. Nous savons très bien ce que c'est, d'hésiter à parler devant un·e « francophone plus pure » que soi. Nous connaissons la fatigue mentale que nous cause l'utilisation, le recours à une langue additionnelle, pour nous exprimer tout au long d'une journée. Nous nous sentons tel un imposteur quand on nous offre un poste de leadership. Mais nous connaissons aussi le plaisir de vivre dans une langue additionnelle quand d'autres n'ont pas ce privilège.



Nous avons la fierté d'y être arrivé·e·s. Nous pouvons nous reconnaître dans nos élèves qui réussissent malgré le défi de la langue à relever. Plutôt que de mettre l'accent sur une insécurité (que nous ressentons tous à un moment donné), pourquoi ne pas insister sur la construction d'une identité positive et légitime, et plus précisément, sur la quête de cette légitimité? Pour y arriver, nous avons besoin que la communauté professionnelle s'unisse pour mieux comprendre les enjeux de cette dynamique.

4) Comment passer de « voyageur·euse » à « citoyen·ne »?

Quand je parle des niveaux du DELF (Diplôme d'études en langue française), j'utilise parfois l'analogie qu'une personne de niveau A1 (débutante) est un·e voyageur·euse et un·e citoyen·ne de niveau avancé, B2. Cette analogie contourne l'idée préconçue qu'un·e apprenant·e débutant·e de la langue est simplement quelqu'un qui commet plus d'erreurs que l'apprenant·e plus avancé·e. En revanche, l'image d'un·e voyageur·euse suscite, pour moi, l'idée d'exploration, de découverte, d'essais. Quand on est en voyage, on se satisfait d'attentes simples. Un·e citoyen·ne, en contraste, vit, négocie et navigue dans un monde plus complexe. Autrement dit, ce n'est pas le nombre d'erreurs

qui détermine le niveau de l'apprenant·e, mais plutôt le degré de complexité des interactions. **En nous focalisant uniquement sur les erreurs, on ne voit pas les risques que prennent nos apprenant·e·s pour rendre plus complexe ce qu'ils ou elles communiquent.**

Mais il y a une autre dimension à cette analogie. Puisqu'on parle de l'identité de nos élèves, ma question « Comment passer de voyageur·euse à citoyen·ne? » ne porte pas uniquement sur les erreurs ou la complexité de leurs communications, mais plutôt sur leur sentiment d'appartenance. Quelqu'un·e en voyage n'a pas vraiment un sentiment d'appartenance par rapport au pays qu'il ou elle découvre. Les aspects culturels qu'il ou elle y vit servent de points de comparaison vis-à-vis de sa propre culture, tandis qu'un·e citoyen·ne vit les aspects culturels de ce pays comme les siens. Ce n'est pas une source d'exotisme ou de contraste, mais plutôt un sentiment d'appartenance et de familiarité qu'il ou elle s'approprie et modifie à sa façon. Or, quand on parle de faire vivre la culture française à nos élèves, comment pourrait-on les aider à s'approprier ces aspects culturels et à s'y identifier? Grosse question existentielle, je sais.

Je soupçonne que la réponse se construit et évolue à long terme. Après tout, que fait une personne qui change de pays et devient immigrante? Elle explore au début, elle découvre des aspects culturels avec intérêt et lentement, avec le temps, donc la répétition et des occasions de se les approprier, elle choisit lesquels lui parlent et elle les adopte. Pour permettre à nos élèves de la maternelle à la 12^e année d'entreprendre ce cheminement identitaire, nous devons intentionnellement les exposer à des événements culturels, mais aussi leur donner la chance de se demander : **Est-ce que ces aspects de la culture française (ou autre) me parlent? Est-ce que j'aimerais les incorporer à ma conception de mon identité linguistique?** Voilà l'élément qui manque. À mon avis, l'inclusion de l'aspect culturel dans nos programmes n'est pas là simplement pour nous faire découvrir ce qui est particulier à la francophonie, mais éventuellement, on voudrait en incorporer des éléments à notre identité pour pouvoir réellement vivre en français.

Pour revenir à la question 2 au sujet de l'insécurité linguistique de nos collègues pour qui le français est une langue additionnelle, j'ose croire que si nous amorçons cette réflexion (exposée dans le paragraphe précédent) dès la maternelle, les individus qui se dirigeront éventuellement vers l'enseignement auront eu plus de temps pour réfléchir à leur identité linguistique et se verront mieux équipés pour y répondre. Entre temps, je considère que ma contribution à une communauté linguistique professionnelle inclusive qui soutient tous mes collègues d'immersion fait partie de mes responsabilités (Tang, 2015).

Avec toutes ces remises en question, je n'ai pas de réponse simple à proposer, mais il est grand temps que nous nous asseyions pour réfléchir aux objectifs de notre programme chéri. Il est temps de voir un objectif au-delà de la simple maîtrise langagière pour privilégier une vision plus globale et centrée sur l'identité du programme d'immersion. Après tout, l'un inclut l'autre, mais pas vice versa. Une personne qui parle bien et comprend bien le français (comme mon élève de 12^e année) n'a pas nécessairement un attachement au français et ne s'identifie pas toujours comme membre d'une communauté linguistique bilingue. En revanche, une personne qui ressent cette appartenance à ladite communauté voudra et pourra continuer à développer ses connaissances langagières. Pour mon ancien élève qui avait trop hâte de se défaire de son obligation face au français, je ne peux m'empêcher de me demander : Comment pourrait-on faire mieux, en tant qu'éducateurs·trices, enseignant·e·s ou formateurs·trices?

Certain·e·s répondraient que l'immersion, ce n'est pas pour tout le monde et que seul·e·s les élèves engagé·e·s et travaillant·e·s réussiront. Je ne suis pas d'accord avec cette philosophie que l'immersion, pour réussir, doit être un programme exclusif. Au contraire, en tant qu'enseignante et chercheuse, je pense que tout le monde peut bénéficier du bilinguisme; donc, nous devons trouver les meilleurs moyens de le leur offrir et de nous adapter aux nouvelles conditions démographiques qui existent. Et comme parent, je souhaite que le programme d'immersion vise à appuyer mon enfant dans sa curiosité et dans sa joie d'apprendre le français, tout en l'aidant à bâtir sa confiance en tant que bilingue légitime.

Références

ARNETT, Katy, et Renée BOURGOIN (2018). *Accès au succès*, North York, ON, Pearson Canada.

LAMBERT, Wallace E., et G. Richard TUCKER (1972). *The bilingual education of children : the St. Lambert Experiment*, Rowley, Mass., Newbury House Publishers. « Newbury House series : studies in bilingual education ».

LYSTER, Roy (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*, Anjou, Les éditions CEC.

MORCOM, Lindsay A. (2017). « Indigenous holistic education in philosophy and practice, with wampum as a case study », *Foro de Educación*, vol. 15, n° 23, p. 121-138.

PRASAD, G. (2014). « Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto : exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities », *The Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 17, n° 1, p. 51-77.

SLAVKOV, Nikolay, et Jérémie SÉROR (2019). « The development of the Linguistic Risk-Taking Initiative at the University of Ottawa », *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 75 n° 3, p. 254-271.

TANG, Monica (2015). « Qui suis-je and who cares? », *CPF Magazine*, vol. 3, n° 1 (été), p. 6.

VEILLEUX, Ingrid, et Monique BOURNOT-TRITES (2005, January). « Standards for the language competence of French immersion teachers : is there a danger of erosion? », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 28, n° 3, p. 487-507, https://www.researchgate.net/publication/261944785_Standards_for_the_Language_Competence_of_French_Immersion_Teachers_Is_There_a_Danger_of_Erosion

Enlever les menottes : comment faire parler le français aux élèves sans jouer à la policière

Lara Gillen | Enseignante d’immersion, Burnaby School District – SD41 | lara.gillen@burnabyschools.ca



On dit parfois que la folie, c'est de faire la même chose et de s'attendre à un résultat différent. Depuis 20 ans comme enseignante en immersion, mon cauchemar c'est que mes élèves ne s'adonnent pas à dialoguer en français. Mes stratégies d'encouragement ont une durée de vie très courte et je me retrouve toujours dans le rôle de policière afin de contrôler le langage en classe en distribuant des récompenses ou des infractions. Malgré tous mes efforts, l'anglais revient toujours dans les conversations. Je n'ai plus de carottes ni de bâtons.

Petite parenthèse pour me décrire un peu. Dans le contexte de mes études supérieures, j'ai l'occasion de réfléchir sur mon identité comme locutrice de français et comme enseignante. Je ne m'identifie pas comme francophone mais j'ai fréquenté une école française. J'ai vécu à Québec pendant 12 ans en faisant mon baccalauréat en français et en travaillant comme enseignante d'anglais langue seconde. J'ai un penchant pour la culture française et cela m'apporte du plaisir. Je me considère fortement bilingue et je suis fière de mes capacités.

Revenons au dilemme des élèves qui se parlent en anglais. Après avoir mené quelques enquêtes sur l'importance des activités socio-émotionnelles et la prise de risque, j'ai commencé à voir mon dilemme différemment. Bien que ce soit un peu contre-intuitif, je me suis posé les questions suivantes :

- Qu'arriverait-il si je relâchais un peu le contrôle sur les choix de mes élèves quant à la langue de communication ?
- Et si je modifiais mes attentes pour mieux refléter le stade où l'individu est rendu dans son parcours langagier, et si j'acceptais les erreurs, même le franglais ?
- Au lieu de les pousser à parler en français, qu'arriverait-il si je mettais plus d'effort à les inspirer à prendre des risques et à faire un effort sincère ?

Cet article explique comment j'ai lâché le contrôle des élèves au lieu de jouer à la policière afin de leur donner le goût de parler le français, et comment cela m'a changée non seulement dans mon rôle et identité d'enseignante mais, aussi, comme locutrice de français. Voici un peu l'évolution de mon apprentissage sur (presque) une année scolaire :

Septembre 2020 : la démarche

Au début de l'année scolaire, dans un sondage offert à mes élèves de 5^e-6^e année, j'ai appris qu'ils ne s'identifiaient pas comme francophiles, encore moins comme francophones, et qu'en dehors de l'école, ils participaient rarement à des activités françaises de leur propre gré. Quand je leur ai demandé pourquoi ils avaient adhéré au programme d'immersion, ils ont tous répondu que leurs parents les y avaient inscrits. Ils croyaient que le bénéfice majeur de devenir bilingue était un emploi éventuel. Ces réponses m'ont choquée. Comme eux, mes parents ont choisi le français pour moi, mais j'appréciais la culture francophone. Cela dit, j'y avais un accès régulier, y compris des occasions hors de l'école de parler la langue grâce en partie à la géographie et à ma communauté scolaire. J'ai le bénéfice d'avoir vécu plusieurs expériences qui ont valorisé mes efforts. Présentement, j'élève mon fils de quatre ans dans un environnement bilingue. Donc, ma situation est un peu différente de la leur. Pour s'intégrer à mon enquête, notre classe a parlé du bilinguisme et de l'importance de la pratique orale. Une fois que nous avons convenu que notre objectif commun était d'améliorer notre français oral, il nous fallait une manière de structurer nos efforts collectifs.

Dans mes cours aux études supérieures, notre professeur nous soumet une liste d'objectifs langagiers au début de chaque cours. Nos choix personnels nous appartiennent. Notre groupe a des niveaux de français variés et cela nous encourage à faire un choix pour perfectionner notre français. À la fin de chaque cours, nous autoévaluons notre degré de réussite. J'apprécie cette activité, car elle me fait reconnaître qu'on peut toujours s'améliorer, et qu'il existe toujours un choix actif lié à l'effort de ma participation.



À la fin d'une journée de travail, je pourrais très facilement me déconnecter en français pendant les leçons, si je ne suis pas attentive. En petits groupes, je subis facilement l'influence de mes pairs s'ils parlent en anglais, même si je me considère bilingue. Les objectifs que je poursuis m'aident à réfléchir et à prendre la responsabilité de mon propre usage du français.

J'ai pensé qu'avec quelques modifications, cette pratique pourrait encourager mes élèves de 5^e-6^e année. Voici la liste des objectifs langagiers que je leur ai proposés :

1. Je vais essayer de parler en français toute la journée.
2. Je vais essayer de parler en français pendant la récréation.
3. Je vais essayer de parler en français pendant le dîner.
4. Je vais essayer d'utiliser une expression de la semaine.
5. Je vais essayer de parler en français pour la moitié de la journée.
6. Je vais mieux me concentrer sur ma lecture française et utiliser le dictionnaire quand je rencontre un nouveau mot.

Chaque matin, les élèves sélectionnaient et indiquaient le numéro qui correspondait à leur choix d'objectif sur un papillon qu'ils collaient sur leur pupitre. À la fin de la journée, ils me montraient sur leurs doigts une note sur 10 conforme à leur niveau de réussite.

Octobre 2020 : résultats encourageants !

Initialement, les résultats étaient encourageants. Une semaine après le début de cette expérience, un élève a pris un risque en choisissant le numéro 1, l'objectif le plus difficile. Cela a eu un effet domino. En octobre, près de la moitié de la classe voulait parler français toute la journée. En écoutant les élèves se parler, j'ai assisté à des échanges surprenants. Un élève qui parlait en anglais s'est fait dire par son ami de respecter son choix et de l'aider dans son objectif en s'adressant à lui en français. Il y avait toujours de l'anglais, mais j'entendais beaucoup plus de français qu'avant. J'étais ravie !

Au début, c'était facile de lâcher mon rôle de policière. J'étais curieuse de la réaction des élèves et je voulais mettre en valeur leurs choix plutôt que mes interventions. Pendant ce temps, j'ai trouvé l'atmosphère très relaxe et je pense que ça m'a permis d'établir un meilleur rapport avec chaque élève en plus d'approfondir notre esprit de communauté quand je ne jouais pas le rôle de la policière.

Décembre 2020 : l'effort s'essouffle

Cependant, au mois de décembre, j'ai remarqué que l'effort s'essouffait. Dans le cadre d'une routine quotidienne, la pratique de choisir ses objectifs langagiers est devenue mécanique et les élèves semblaient moins sincères dans leurs choix. Leurs intentions étaient bonnes, mais plusieurs n'étaient pas encore assez disciplinés pour se forcer. Leurs autoévaluations honnêtes dépassaient rarement la note de 4/10. En décembre, par frustration et par désir de ne pas renoncer aux progrès accomplis, je leur ai posé bêtement la question : « Comment est-ce que madame pourrait vous encourager à parler le français ? » Ce qui m'a le plus surpris, c'est que les élèves n'ont pas répondu en nommant des moyens utilisés par l'enseignante. Plutôt, ils ont fait part des moyens à leur portée pour s'améliorer. Malgré la présence de l'anglais, j'ai noté une évolution de leur perception de ce que ça prend pour se dire bilingue. Leur niveau de compréhension de cette notion était rehaussé.

Janvier 2021 : un travail collectif

Après la discussion honnête avec la classe en décembre, nous allions dans la bonne direction. Cependant je voyais la nécessité de modifier constamment les objectifs pour garder les écoliers engagés et pour refléter leur apprentissage. Donc, j'ai consulté mes élèves pour dresser une nouvelle liste d'objectifs langagiers. Nous avons distingué les buts inatteignables à cette étape de ceux plus appropriés. Nous avons décidé de déplacer l'objectif numéro 1 (il passait à 6), car il a été convenu que c'était le plus difficile. Notre nouvelle liste, créée en équipe, se lisait ainsi :

1. Je vais utiliser au moins deux expressions de la semaine.
2. Je vais utiliser un idiome.
3. Je vais utiliser un nouveau mot que j'ai appris (affiché à notre dictionnaire collectif).
4. Je vais essayer de parler en français jusqu'au dîner.
5. Je vais essayer de parler en français du dîner jusqu'à la fin de la journée.
6. Je vais essayer de parler en français toute la journée.

Nous avons aussi décidé d'afficher nos choix et nos autoévaluations au tableau. Cela permettait plus de transparence et d'imputabilité. Armés des nouveaux objectifs langagiers collectifs et de l'enthousiasme d'une nouvelle année, mes élèves m'ont étonnée avec de meilleurs résultats. Cette fois, les évaluations de 5 à 10 représentaient la majorité.

Par contre, quatre élèves se donnaient toujours des 2, 1 et 0. J'étais frustrée par leur admission sans honte d'une absence d'effort personnel. J'étais fâchée et insultée, après mon acharnement à les appuyer. Après tout ce travail collectif de notre classe, j'ai vécu leur manque d'effort comme un affront personnel. J'étais investie dans leur succès. Cependant, j'avais compris qu'il s'agissait d'un effort à long terme. Je devais rester créative en vue de multiplier leurs opportunités de réussite, sans retomber dans le rôle de la policière.

C'est à ce moment que j'ai dû réfléchir à d'autres moyens d'offrir des soutiens environnementaux. J'ai alors institué une pause-café durant la journée pour offrir une occasion additionnelle et informelle de socialiser en français. Nous avons consacré 10 minutes avant la récréation à la pratique d'un français spontané avec des activités brise-glace en petites équipes. À la mi-mars, seulement trois élèves se sont octroyé des notes en bas de 4 depuis sept jours.

Mars 2021 : on récolte ce qu'on sème

Après avoir distribué les bulletins, j'étais très curieuse d'écouter les commentaires de mes élèves. Quelques-uns avaient sincèrement mérité de bonnes notes à l'oral. Par contre, d'autres ont eu de moins bons résultats. Je m'attendais à des arguments et des protestations vis-à-vis de leurs notes, comme c'est le cas normalement à la distribution des bulletins, mais ce n'était pas le cas. Voici le type de commentaires que j'ai entendus :

« Il me semble que c'est juste, ça. »

« Oui, cela reflète l'effort que j'ai mis. »

« Madame ne peut pas contrôler ce qui sort de nos bouches. »

C'était la récompense souhaitée de mes efforts. Je savais au fond que le rôle de la policière n'était pas le meilleur moyen d'influencer leur comportement à long terme. Mais il m'a fallu plusieurs mois pour découvrir la bonne façon de modifier mon rôle d'enseignante et ma perception du rôle à assumer.

Avril 2021 : mes observations et réflexions

Mon enquête professionnelle continue, mais voici ce que j’ai appris à propos de ma pratique :

Dans notre communauté de classe

L’atmosphère a changé. C’est plus relaxant pour moi et mes élèves. En arrêtant de jouer à la policière, j’ai pu me concentrer sur le développement du rapport avec mes élèves et la création d’une communauté visant un but collectif. En enlevant le jugement et le tabou des moments anglais, leur effort était plus authentique, sincère et, peu à peu, plus fréquent.

Comme enseignante d’immersion

La réussite de cette expérience venait du fait que je leur avais cédé, certes de façon calculée et stratégique, du contrôle. Le progrès observé découlait de mon soutien continu, certes, mais aussi de l’engagement collectif des élèves dans le processus.

Avant, j’adhérais à l’idée que vous devez enseigner seulement dans la langue cible et insister pour un français parlé en classe toute la journée. Les erreurs devraient être corrigées immédiatement. Maintenant, je comprends mieux les nuances interconnectées (le rapport interpersonnel, un but collectif, le contrôle, la liberté de faire des erreurs sans jugement et d’effectuer des choix proactifs) pour soutenir l’écosystème d’une classe d’immersion.

Réflexions personnelles

Je m’identifie à mes élèves plus que je l’avais imaginé... Je connais la fatigue mentale qui vient avec une journée passée dans une deuxième langue. Même en tant que professeure, je comprends et je partage leurs faiblesses. En supprimant également le jugement et le tabou des moments anglais pour moi, je me suis donné la permission de ne me pas sentir coupable quand je fais des erreurs, quand je ne connais pas le bon mot ou quand je fais appel à l’anglais pour solidifier des concepts et régler les querelles. J’apprécie ces moments dans ma journée hyper chargée pour « respirer » dans ma langue maternelle. Par contre, en réfléchissant à ce que doit faire une personne bilingue pour être légitime, je reconnais qu’il y a un choix et un engagement quotidien de participer. En donnant du contrôle aux élèves et en leur montrant les façons de développer cette disposition de choix actif, je suis un meilleur modèle de personne bilingue que l’enseignante qui devait jouer les policiers. J’ai enfin pu enlever mes menottes.



PROGRAMME DE LANCEMENT DE CARRIÈRE DE L'ACPI!

Vous venez d'accepter votre premier contrat en enseignement dans un programme d'immersion française? **Vise les étoiles** est pour vous! Vous pourriez décrocher une bourse de 2 000\$ en plus d’une foule d’avantages extraordinaires d’une valeur de 3 000\$ qui propulseront votre carrière!



PROGRAMME DE **lancement de carrière**

 teacher5etoiles.ca

La langue comme objet d'apprentissage au service de la construction identitaire

Josée Le Bouthillier | Associée à la recherche, Université du Nouveau-Brunswick | josee@unb.ca
Renée Bourgoin | Professeure adjointe, St. Thomas University | rbourgoin@stu.ca



Josée Le Bouthillier



Renée Bourgoin

La particularité pédagogique de l'immersion est que l'enseignement de la langue se fait par le biais des matières scolaires comme les mathématiques, les sciences et les sciences humaines et que cet enseignement ne se limite pas au cours d'arts langagiers en immersion française. Sans le moindre doute, les compétences analytiques et critiques sont cruciales dans la pédagogie immersive. Mais il ne faut pas oublier que la langue joue une double fonction dans notre pédagogie : celle d'objet et d'outil (Richard et Couture, 2009).

La langue comme outil nous permet, à nos élèves et à nous, d'exprimer nos idées, nos sentiments et nos connaissances. À l'école, c'est le moyen de communication au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Mais qu'est-ce que la langue comme objet d'apprentissage? C'est la construction de savoirs liés à la langue elle-même.

La langue comme objet d'apprentissage et l'identité

Dans la recherche, on a célébré les succès de la pédagogie immersive, mais on a aussi relevé certains défis. Nos élèves possèdent d'excellentes capacités réceptives. Par contre, leurs capacités productives posent problème, surtout en ce qui a trait à la précision linguistique et à la compétence sociolinguistique (p. ex. : Lyster, 2007; Tedick et Lyster, 2019).

Une piste de solution pour combattre les sentiments d'insécurité linguistique des élèves et développer leur identité bilingue est de leur fournir des occasions d'améliorer leurs compétences linguistiques et sociolinguistiques.

Les compétences sociolinguistiques permettent d'utiliser la langue de façon adéquate en respectant les normes sociales de la communauté linguistique. Plusieurs éléments linguistiques comme l'emploi du « tu » et du « vous », le recours au conditionnel présent, les formules de salutation et les stratégies d'interaction (comment prendre la parole, interrompre, etc.), les intentions de parole et la prise en compte de l'auditoire sont des objets d'apprentissage de la langue contribuant au développement des compétences sociolinguistiques.

Le but de cet article étant de démontrer des pistes pour favoriser une construction identitaire saine en s'assurant d'intégrer la langue comme objet d'apprentissage dans sa pédagogie, nous vous proposons des façons d'intégrer la langue comme objet dans des leçons axées sur la production, l'interaction et la compréhension orales. Avant de suggérer des façons de présenter la langue comme objet d'apprentissage, nous voulons ancrer ces suggestions pédagogiques dans un cadre et une vision plus larges.

Considérations générales pour se positionner comme enseignant de langue

Vos choix pédagogiques transmettent, que vous en soyez conscient ou non, vos valeurs et vos croyances par rapport à l'enseignement des langues.

Ainsi, les activités ne sont pas garantes d'un enseignement favorable au développement de la précision linguistique et des compétences sociolinguistiques. Elles doivent s'ancrer dans un cadre plus large où le but ultime est de former des finissants se considérant comme francophones. Attention, le mot francophone ne veut pas dire francophone de souche. Cette idée dépassée ne reflète pas la définition du terme.

Le Larousse définit francophone comme « Qui parle français. » Autrement dit, à la fin de leur parcours scolaire, les élèves devraient idéalement avoir développé une identité bilingue et sentir qu'ils font partie à part entière de la francophonie. Voici quelques éléments pédagogiques à considérer :

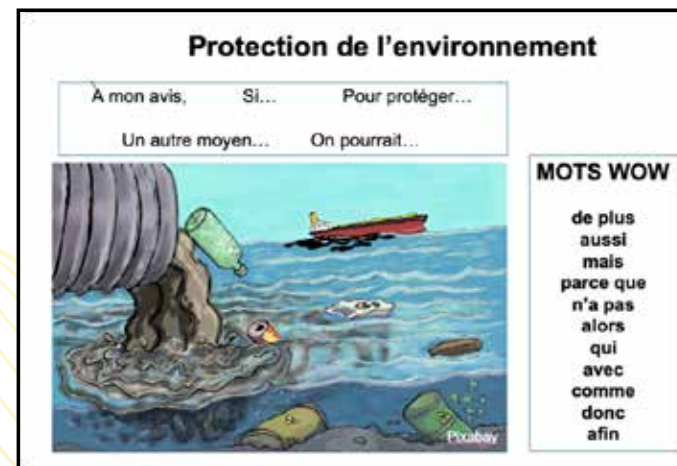
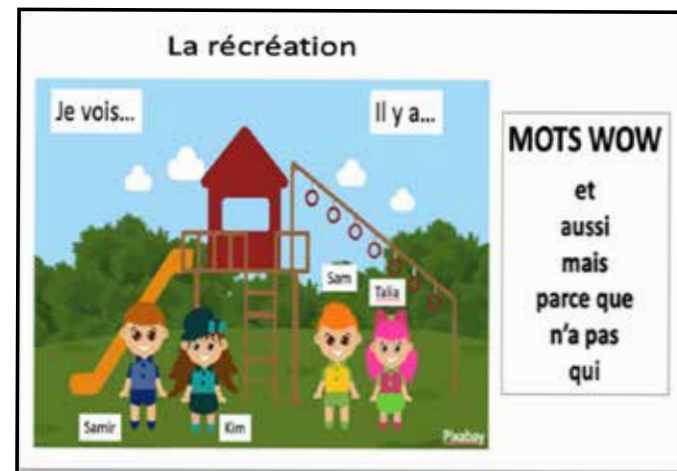
1. Réservez du temps, dans l'horaire quotidien, au développement des habiletés orales. Ces occasions d'apprentissage doivent viser la précision et la cohérence des messages oraux, pas seulement l'aisance.
2. Positionnez-vous comme un apprenant de langue. Les apprenants ont besoin de vous percevoir comme tel, alors parlez-leur de vos propres expériences d'apprentissage d'une langue seconde (Arnett et Bourgoin, 2018). Partagez vos défis, sentiments et prises de risques en apprentissage d'une langue, et transmettez des stratégies utilisées. Dites aussi comment vous vivez votre identité bilingue ou plurilingue.
3. Séquencez la période consacrée à l'enseignement de la langue comme objet de façon à donner de plus en plus d'autonomie aux élèves. Commencez par l'enseignement explicite et la modélisation, et passez à la pratique guidée. Pendant la pratique guidée, effectuez de la rétroaction corrective pour assurer la précision linguistique. La pratique guidée permet aux apprenants d'utiliser l'élément linguistique de façon plus encadrée et plus contrôlée. Pour terminer, proposez des tâches où les élèves utiliseront l'élément linguistique de façon plus spontanée.
4. Fournissez aux élèves de multiples occasions de s'exprimer et d'interagir avec leurs pairs pour mettre en pratique l'élément ou les éléments linguistiques à l'étude. Les écoliers ont besoin de temps pour s'approprier leur nouveau savoir et l'automatiser, c'est-à-dire employer l'élément de façon plus automatique. On parle de routinisation par le biais d'une pratique communicative répétée. Les élèves deviennent plus à l'aise et plus confiants dans leur emploi de l'élément linguistique étudié.
5. Effectuez des rétroactions correctives de façon constante après qu'un élément linguistique a été l'objet d'apprentissage. Les élèves pourront ainsi assimiler la forme correcte. Une fois le processus d'automatisation terminé, il devient très difficile de corriger la forme, car l'emploi fautif est devenu une habitude.
6. Tenez compte de la création de sens pendant la mise en pratique de l'élément linguistique à l'étude. La communication de messages significatifs est la pierre angulaire de l'apprentissage de la langue. Si les tâches langagières proposées sont dépourvues de sens et de contexte d'emploi, l'apprentissage n'est plus pertinent. Les élèves éprouvent de la difficulté à saisir le pourquoi de l'apprentissage et ils s'en désintéressent.
7. Choisissez des thèmes liés à la vie et aux préférences des élèves au détriment des thèmes purement scolaires. Intégrez l'enseignement de la langue comme objet de ces thématiques et profitez-en pour développer des champs lexicaux variés. Les apprenants pourront ainsi élargir leur champ lexical et utiliser un vocabulaire de plus en plus technique et précis.
8. Transmettez la vision d'une langue française vivante et actuelle. La technologie permet d'accueillir, de façon synchrone ou asynchrone, des personnes francophones représentant toutes les facettes de la francophonie. Plusieurs personnes, dont les jeunes gens, ont une identité bilingue. Si les écoliers discutent toujours avec des gens dont la langue première est le français ou dont le français est standard, adressez-leur un message très clair que vous les considérez comme des francophones. Les différents dialectes et les registres plus familiers peuvent être l'objet d'apprentissage. N'oubliez pas que la langue parlée possède ses propres règles et sa propre grammaire. Pour se sentir francophones, nos élèves doivent connaître ces règles.
9. Tenez compte des niveaux de compétence langagière de vos élèves et différenciez en conséquence le contenu de vos leçons ayant la langue comme objet d'apprentissage. Ayez de hautes attentes envers vos élèves et visez le progrès linguistique continu. Poussez vos élèves à produire à un niveau langagier de plus en plus complexe, toujours en considérant les différences individuelles du groupe-classe. Certains élèves seront en mesure de répondre à ce type de questions : Que veux-tu dire par ça? Comment le sais-tu? Pourquoi? Quelle est ton opinion? D'autres peuvent participer pleinement, malgré un répertoire oral plus limité, en répondant à des questions moins complexes sur le plan linguistique (p. ex. : choix de réponses, réponses connues et réponses non verbales comme pointer du doigt ou encercler).

Suggestions de façons de mettre l'accent sur la langue comme objet

1. Objet d'apprentissage : former des phrases plus complexes en utilisant des cadres lexicaux et des marqueurs de relation.

Dans les exemples ci-dessous, l'enseignant présente une image que les élèves doivent décrire en discutant. Ces images peuvent se rapporter à des situations de la vie quotidienne ou à des matières scolaires. Liées à un champ lexical précis, elles servent aussi à développer le vocabulaire.

Exemples de leçons orales

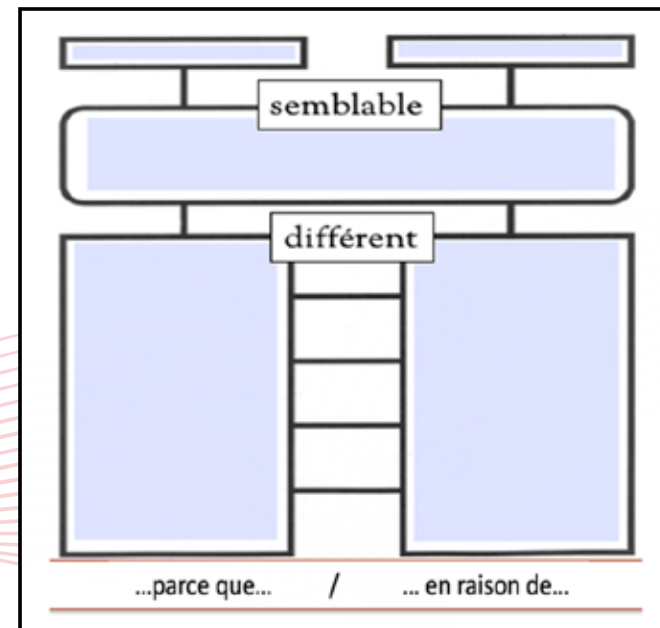


2. Objet d'apprentissage : structurer son texte oral à l'aide d'organiseurs graphiques.

Autant il existe différents genres de textes écrits, autant il en existe à l'oral. Une explication, un récit, un débat, une conversation sont tous des textes oraux possédant une structure textuelle spécifique. Des organisateurs graphiques représentant la structure du texte oral sont des outils intéressants qui servent de soutien visuel aux tâches orales et qui aident, à la fois, à l'organisation des idées et à la cohérence du message oral.

Exemples d'organiseurs graphiques pour soutenir la communication orale

DÉBUT	MILIEU	FIN
Premièrement,	Ensuite,	Finalement,



3. Objet d'apprentissage : utiliser une fonction de communication spécifique.

Pour être pertinents, les messages transmis doivent avoir un but. Les êtres humains communiquent pour répondre à divers besoins comme le désir de maintenir un rapport social avec d'autres personnes, de s'informer ou de se divertir. Les différents buts visés lors de la transmission d'un message ont trait aux fonctions langagières. Voici quelques exemples :

- Demander : la permission, de l'aide, des clarifications...
- Exprimer : son accord, son désaccord, des souhaits, des remerciements...
- Expliquer : les raisons, les buts, les étapes, les causes, les effets...
- Donner : des ordres, des directives, des explications, des directions...
- Offrir : des conseils, des suggestions, des condoléances, des options...
- Décrire : des personnes, des lieux, des objets, des sentiments, des événements...

En partant de ces exemples de fonctions langagières, nous pouvons établir une autre distinction. Certaines fonctions s'emploient plus souvent dans un contexte scolaire et servent à comprendre et à discuter d'un contenu lié à une matière. Lors de l'utilisation de ces fonctions, les élèves abordent des sujets plus abstraits, pour lesquels ils ont besoin d'un vocabulaire technique et de structures de phrases plus complexes. D'autres fonctions sont plus utiles au quotidien, donc les sujets sont plus concrets. La langue et ses structures sont plus familières. La particularité de la pédagogie de l'immersion étant l'enseignement de la langue par l'entremise des matières scolaires, il est facile d'oublier les fonctions langagières associées à la vie quotidienne. Pourtant, elles sont essentielles à la construction d'une identité bilingue. Si un élève peut expliquer le concept d'axe de symétrie, mais est incapable de saluer un pair francophone sans parler comme un dictionnaire, il développera difficilement son identité bilingue. Ainsi, les fonctions langagières demandant une langue plus informelle et ayant trait aux activités quotidiennes ainsi que celles demandant une langue plus scolaire et technique doivent être des objets d'apprentissage.

Les discussions entre pairs avec retour en grand groupe, les activités d'improvisation, les jeux de rôles, les présentations informelles telles que « montre et raconte », les critiques de livres ou d'œuvres d'art, les échanges d'opinions et les jeux de communication orale sont tous des techniques d'enseignement permettant aux élèves de s'exprimer de façon étendue et d'employer diverses fonctions langagières.

Afin de soutenir les élèves dans leur usage de différentes fonctions langagières à l'oral et de les aider à construire des savoirs sur la langue proprement dite, nous pouvons fournir des tableaux d'ancrage avec des amorces langagières. Ces tableaux avec amorces peuvent être cocréés avec les élèves. Ils doivent aussi être modélisés et servir dans des contextes de communication significatifs.

Exemple de tableaux d'ancrage – Fonctions de communication



4. Objet d'apprentissage : les stratégies de communication, de compréhension et d'interaction orales.

Les superhéros et les superhéroïnes ont des super pouvoirs. Les apprenants de langue ont aussi des super pouvoirs : les savoirs stratégiques. Les stratégies de communication, de compréhension et d'interaction orales doivent faire l'objet d'un enseignement explicite. Elles sont essentielles à la construction d'une identité bilingue. On a toujours plus confiance en soi quand on a des super pouvoirs, ne pensez-vous pas? Voici quelques exemples :

Stratégies de production et d'interaction orales	Stratégies d'écoute
• Donner des exemples • Confirmer la compréhension de l'autre • Confirmer sa compréhension • Répéter • Demander des clarifications, des répétitions, des exemples et de l'aide • Entamer, maintenir et clore des conversations • Offrir le tour de parole • Diriger la conversation • Changer de sujet • Reconnaître et utiliser des indices verbaux et non verbaux	• Regarder son interlocuteur • Prendre une position d'écoute active • Interpréter le langage non verbal • Relever les idées essentielles • Vérifier sa compréhension • Prendre des notes • Réagir au message • Construire des repères • Comparer des informations • Repérer les idées principales

Les techniques d'enseignement relatées au numéro 3 comme les jeux, les jeux de rôles, les improvisations et les discussions fournissent aussi des contextes pour pratiquer ses stratégies de communication. Les tableaux d'ancrage sont également de bons outils pour soutenir les élèves dans leur utilisation de stratégies.

Exemple de tableau d'ancrage pour introduire une idée lors d'une discussion ou d'un débat de nature scolaire

• À ce sujet... • À propos de... • Pour ce qui est de... • En ce qui touche à...	• À ce propos... • En ce qui concerne... • En ce qui a trait à... • Relativement à...	• À cet égard... • De ce point de vue... • En ce qui regarde... • En liaison avec...
--	---	--

L'enseignement explicite de stratégies d'écoute par le biais de textes oraux authentiques permet aux enseignants de faire tomber les murs de la classe et d'ouvrir le groupe-classe au monde. De courts vidéoclips, des annonces publicitaires, des reportages, de courts débats, des comptines et chansons, des présentations, des pièces de théâtre, des bulletins de météo, des programmes sportifs, des histoires lues à voix haute, des jeux télévisés et des documentaires favorisent l'utilisation de stratégies d'écoute enseignées explicitement et modélisées, et le développement de connaissances sur la langue comme telle, de savoirs sociolinguistiques et culturels. Ces textes oraux authentiques sont essentiels pour rendre la langue française vivante et actuelle et ils vous positionnent comme passeur culturel.



5. Objet d'apprentissage : adapter son langage à la situation et au contexte culturel.

Un des objets d'apprentissage langagier importants est de savoir adapter sa façon de parler à la situation et au contexte culturel. Pour que nos élèves se sentent à l'aise de s'exprimer dans leur communauté ou ailleurs, cet objet d'apprentissage est d'une grande utilité. Il contribue énormément à la construction de leur identité bilingue. Les jeux, les mises en situation, les jeux de rôles et les improvisations sont des techniques favorisant la construction de cet objet d'apprentissage. Par exemple, si l'un de vos élèves était invité chez un ami unilingue francophone, saurait-il jouer en français de façon polie? Pourrait-il exprimer sa joie ou son désappointement de façon appropriée de la part d'un invité? Les tableaux d'ancrage sont toujours un bon moyen de soutenir les élèves dans leur mise en pratique de l'objet d'apprentissage et pour leur permettre d'automatiser les formes langagières correctes.

Exemple de tableau d'ancrage d'un bon joueur

• Qui commence? • Comptons nos paires pour connaître le gagnant. • Zut! Je n'ai pas réussi à faire une paire. • Zut! Tu as perdu ton tour. • Tu as gagné. Bravo! • Déplace ton jeton.	• C'est à mon tour. • Youpi! J'ai fait une paire. C'est encore à mon tour. • Jouons à roche-papier-ciseaux pour décider. • Tu veux jouer un match de revanche? • Retourne deux cartes. • D'accord.	• Roule le dé. • Ça n'est pas grave. Tu feras une paire la prochaine fois. • Vas-y. C'est à ton tour. • As-tu bien compté? • Peux-tu vérifier? • Vas-y en premier.
---	--	--

La construction d’une identité bilingue/plurilingue saine est complexe. Elle revêt une grande importance et, comme enseignants, nous devons déployer tout notre arsenal pédagogique. Traiter la langue comme objet d’apprentissage s’avère l’une des pistes de solution.

Références

ARNETT, Katy, et Renée BOURGOIN (2018). *Accès au succès : faciliter l’inclusion pour les apprenants de langues*, North York, ON, Pearson Canada.

KERN, Richard (2003). « Literacy as a new organizing principle for foreign language education », dans Peter C. PATRIKIS (dir.), *Reading between the lines : perspectives on foreign language literacy*, New Haven, Yale University Press, « Yale language series », p. 40-59.

LYSTER, Roy (2007). *Learning and teaching languages through content : a counterbalanced approach*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins Publishing Company. « Language Learning & Language Teaching », n° 18.

RICHARD, Suzanne, et Louise-Isabelle COUTURE (2009). « La langue : un objet et un outil », *Québec français*, n° 154 (été), p. 119-120.

TEDICK, Diane J., et Roy LYSTER (2019). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*, New York, Routledge.



Créez votre profil dès maintenant.

Making the inclusivity shift

Brandon Curr | Director of Instruction | Burnaby Schools, BC | brandon.curr@burnabyschools.ca
Anne-Marie Bilton | Facilitatrice pédagogique de français langue seconde à Burnaby en Colombie-Britannique | ambinbc@gmail.com



Brandon Curr



Anne-Marie Bilton

The evolving inquiry on inclusion in the context of French immersion

In education, questions of equity, access, and inclusion have generated significant inquiry. Similarly, questions of access, equity, and inclusion in French immersion have abounded across every province in Canada. Originally, much of the discussion in the context of French immersion centered on the “suitability” of various learners, and what inclusion meant. The following citation by Canadian researchers is an excellent summary:

“Inclusivity in FSL programs, at minimum, refers to the access provided to children who have traditionally been marginalized from the program. However, inclusivity is also about reform and practices in the classroom. The issue of inclusivity in FSL programs (e.g., Allen, 2007; Mady, 2007; Mady & Arnett, 2009) was previously discussed as a matter of suitability of learners for the program (e.g., Cummins, 1987; Genesee, 2006). In a recent article, Mady and Arnett (2016) examined how inclusivity has been a challenge to FSL programs in Canada. As they pointed out, there is not only some debate about who should be able to access these programs, but also how to practice and implement inclusivity. Despite this limitation, some FSL research has taken on a social justice slant in language education, moving from discussions of suitability to inclusivity (e.g., Arnett et al., 2014; Byrd Clark, Mady, & Vanthuyne, 2014; Heffernan, 2011; Mady & Black, 2012).” (Mady & Masson, 2018)

This shift in conception is part of a trend in the evolution of inclusion and is explained in Shelley Moore’s informative video which asks us to assess where we are in our journey, and to query if we can do better, and if so, how? (Moore, 2018) The question of “how” has assumed new import in relation to French immersion. Although we have made immense progress in including diverse learners in our French immersion programs across Canada, we have persisting concerns at all levels in the system, about how to best serve them.

Unique programs, unique challenges

The amount of language exposure correlates directly with proficiency in the acquisition of an additional language and is a significant success factor, especially when students are learning the language in a minority setting where their exposure to the language is exclusively in the confines of the classroom.

With students having been absent from school for prolonged periods because of the pandemic, school and district personnel are thinking about how to serve learners as they return to the classrooms. In our work connecting with districts, in dialogues across post-secondary institutions, and in provincial or national workshops these issues of how to best serve all learners surface regularly.

As immersion students reintegrate into the post-pandemic schooling, leaders have an opportunity to consider fresh questions to evolve a more complex understanding that (as cited in Ontario Ministry of Education, 2009) “inclusion is not bringing people into what already exists; it is making a new space, a better space for everyone” (Mady & Masson, 2018). As leaders in the French immersion programs seek to make a better space, we will want to adopt an inquiry mindset as proposed by Kaser and Halbert (2017):



“Inquiry isn’t about the pursuit of the perfect question or the next exciting strategy. It is about being open to new learning and taking informed action... Innovation is about recognizing that old approaches are not working for all learners, identifying what the key needs of our current learners are, and then creating new strategies based on knowledge of what does work.”

Important transitions

It is noteworthy that questions of inclusivity are compounded by the fact that across Canada, French immersion programs are faced with a shortage of French staff in both the classroom and learning support. This fact intersects in an invisible, but *very powerful* way with an underlying fear that we may not have the resources, knowledge, strategies or skills we need to provide supports, or worse, that we may be contributing to undue hardship for students and families. It is therefore sometimes tempting to think that some learners might be better served in English only programs. However, this does not resolve the concerns, and, we would argue, it creates other problems. All stakeholders want learners to have success in French immersion. As leaders work on developing a hunch about how to better serve learners, these are fresh questions that might inform our thinking.

Inquiry-transitioning from inclusive participation to inclusive support

1. What is success in second language learning, and how do we define it?
2. Are we looking at perceived challenges with new, 21st century understanding of second language acquisition and pluri/multilingual learner identities?
3. Are we examining issues through multiple lenses such as those of the classroom, the science, and the systemic policies and procedures we have in place?
4. How do these intersect and affect one another?
5. Have we assessed our inclusivity and determined where we are in the process of evolving our understanding?
6. Can we respond in innovative ways?

This stance leads us then to an important first query: What is success in French immersion? And how does this concept of success impact our decision-making process?

The bilingual learner: success

We are beginning to explore if our understanding of success in French immersion may sometimes be rooted in myths about other language learners, misconceptions of bilingualism, misinterpretation of learner data, or an insufficient valuation of additional language learning. It is only recently that we have begun to have research to inform our thinking.

Renée Bourgoïn and Katy Arnett provide an excellent summary of these myths, and give us an opportunity to reflect on how these may influence our practices (Arnett & Bourgoïn, 2018). Their summary might serve to initiate conversations in our jurisdictions about which myths may be casting a shadow on our practices and procedures.

The confused learner: bilingualism and native like proficiency

Sometimes, students present with differing skills in the languages being learned. The teacher may note, for example, that the student’s writing in English exceeds that in French. Errors and significant differences between the two languages may cause teachers and parents to be concerned. But this perception of the discrepancy as problematic *may* be rooted in a pervasive misunderstanding of what bilingual education should achieve.

This old belief that bilingualism should yield the SAME results in both languages is simply not borne out by the science of second language acquisition. Not only do most learners show differences in proficiency between the languages being learned, but in fact, even *within* the same language.

It is quite common, for example, for a native speaker of English to have strong oral skills but have less developed writing skills. It is a false conception that effective bilingual education yields the skill levels of a “monolingual plus monolingual.” Research has consistently borne witness that only a very few people ever achieve this level of equal performance in both languages (Grosjean, 2002).

It is part of the bilingual learner profile and identity that additional language learners exhibit differing levels of competency both *within and between* languages. The CEFR portfolio self-assessment can be a useful tool for us to explore this for ourselves (Council of Europe, 2021). It can help us see and understand our own varying levels of competencies in our own language.

Reinterpreting multilanguage learner behaviours

Code switching

Another area worthy of exploration is our perceptions of multilingual language learning behaviours. When we understand the nature of multilingual students and their behaviours, we begin to recognize that many of their behaviours may be misperceived as errors. It may be worthwhile to revisit some features of bilingual learners with personnel who have not had an opportunity to explore second language learning so they better understand and interpret some learner behaviours that might seem unusual.

A very common example is “code switching”. This involves the capacity to move from one language to the other very rapidly, and sometimes in the same sentence. Viewed through the eyes of a monolingual speaker, this can appear as an error (Cook, 2009). For example, a student might say: « Oh non! J’ai oublié mon **lunch bag** à la maison! » It is possible that the student has weak vocabulary and does not know the French word. But it is also possible that this word is the first one to surface in their vocabulary bank because, as they visualize their lunch bag sitting on their counter in their English-speaking home, this context makes the English word the first one readily available. However, it remains important to know how to discern a genuine lack of vocabulary from code switching. This common but complex skill is a part of the typical bilingual learner profile.

Additional language learners mixing up letters and sounds

Another area that sometimes creates concern about young learners, is when students appear to mix up letters and sounds. For example, a student in immersion may say the letter name “Ee” when referring to French letter “E”. Bilingual children are learning to encode two sound systems with overlapping and sometimes conflicting information. It may come as a relief to know that this is normal and to be expected as part of the evolution of learning and managing two language databases. Anticipating this pattern allows us to be proactive and to strategically collaborate to address this. Having ELL and FSL teachers, for example, collaborate on how and when to explicitly teach these letters would benefit both their French and ELL programming. Exploring practices such as “teaching for transfer” (Mady & Thomas, 2014) provide useful ideas that enable us to break out of silos and find meaningful ways of creating explicit links that help children learn about both languages in mutually reinforcing ways.

Despite the challenges with those target letters, we must also *appreciate* that the child has had to master almost double the sound letter associations overall. In short, we need to consider if we are comparing the dual language child's success with letter/sound correspondence with the proficiency of the monolingual child, rather than with the range of bilingual learners (Cook, 2009). If instead we compared to other bilingual learners, we would learn that some of these confusions are typical, and with explicit teaching for transfer, these challenges resolve.

We also need to remember that when we report these sorts of confusions to parents, they may become concerned that the child is not learning the language of instruction or is suffering a loss in the English language. This fear may cause them to wonder if the second language placement is of benefit to the child. We need to be able to explain the nature of second language acquisition stages and predictable behaviours to our parents, so they know what to expect.

Students with learning disabilities

In other situations, we have students who are exhibiting challenges that appear to be rooted in a learning disability. In French immersion contexts, the typical concern is often around reading. Where there are qualified French special education learning support teachers, these can readily be addressed. But how do we manage when we may be short of French speaking staff? Although seeking qualified French personnel is to be prioritized, in the meantime, there are some possibilities to support students.

Recent research has shown that some interventions in English effectively transfer into French (Wise, 2015). Providing some training in English of pre-reading skills such as phonemic awareness, can be done by qualified special education teachers, and then supported in class by the French teacher who would work on the specific sounds in French. This reconceptualized model allows us to adopt an early intervention stance and support students while we wait for a longer-term solution to the shortage to emerge. Providing professional learning opportunities for personnel who are not trained in second language methodology to be involved in this process is critical. Really understanding how to teach for transfer is valuable for supporting learners (Mady & Thomas, 2014).

It is important to remember that issues of inclusion are directly tied to issues of learner identity. Teaching languages also entails the teaching of personal, cultural, and linguistic identities. Although we are making

tremendous progress in evolving our Canadian French immersion programs to be more inclusive, we still tend to define progress by what students cannot do in relation to their monolingual peers. We need to remember that this has a significant impact on student identities. Cultivating a better understanding of multilingual learners and the interdependence of multilingual skills and knowledge will help us develop students'... identities of competence (Manyak, 2004) [...] [who] come to see themselves as capable of:

... becoming bilingual and biliterate;
... higher order thinking and intellectual accomplishments;
... creative and imaginative thinking;
... creating literature and art;
... generating new knowledge;
... thinking about and finding solutions to social issues."
(Cummins, 2014)

In addition to re-examining some of the beliefs and practices in the classroom, we have also turned the magnifying glass on how we might lead and support through better systems and procedures.

Researchers Renée Bourgoïn and Katy Arnett point to the fact that teachers' pedagogy tends to be more inclusive when they hold beliefs and values that their actions have an impact. Likewise, therefore, they suggest that we can draw a parallel in leadership.

Those in leadership positions at both the school and district levels can significantly shape and nurture the creation of inclusive cultures, policies, and practices (Arnett & Bourgoïn, 2018).

Responding in new ways

As leaders in education, we have the great privilege of using our knowledge, skills, relationships, and influence to create generative spaces to positively impact student learning. Mindset can be a large factor in the success we find in these spaces. It is critical to ensure we are holding spaces that embrace the values of public education as we work through discussions of inclusion in French immersion settings. If we can start from this place, one where at the core, we believe all of our learners are competent and can be successful in second language environments, these generative spaces can be used to discover what is possible to support the success of all our French immersion learners. While we are often confronted by the limitations we see in-front of us, such as a shortage of trained French



speaking learning support teachers, we are on a journey to ensure our students receive the supports necessary to be successful.

Ongoing generative dialogues

Supporting French immersion programs in a diverse urban centre presents unique challenges, many of which can be addressed through generative dialogue spaces that allow for both schools and different departments of the District to come together for a common purpose. Although we are still grappling with many of the challenges seen across Canada in French immersion programs, the systems of dialogue and collaboration we are establishing are putting us in a position to create possibilities in the face of challenge.

Often, the challenges we are faced with as leaders are not easily or quickly solvable. To find solutions for the complex challenges we encounter, ongoing dialogue is critical to come to a place where we have the information to enact the appropriate supports, not only at a system level, but at the school level. This takes a genuine willingness to listen to the challenges being encountered in our classrooms, to deeply understand the matter at hand and determine the appropriate approaches to move us forward.

Aside from hosting meetings throughout the year with our school leadership team, we are constantly engaging in dialogue with our French immersion school leaders to ascertain the answers to the evolving circumstances within our programs, as well as better understand what our students might be experiencing through Kaser and Halbert's (2017) three big-picture questions:

- What is going on for our learners?
- How do we know?
- Why does it matter?

These guiding questions allow us to constantly reflect on what is working and what we might focus on for areas of growth. At the same time, we are working to ensure that current evidence-based practices are being brought forward to support our circumstances. Helen Timperley (2011) describes this work as leader knowledge building cycles, which are closely tied to ongoing and engaged professional learning at a school level. To face the challenges within, our leaders enact their roles in ways that focus on and achieve the outcomes valued for students, in this case success for all our French immersion learners (Timperley, 2011).

It is through this leader knowledge building cycle that we are constantly reflecting on these inquiry questions:

- What knowledge and skills do our teachers and students need to meet important goals?
- What knowledge and skills do we as leaders need to meet the needs of our teachers and students?
 - We then engage in deepening leadership knowledge and refine leadership skills, followed by engaging teachers and students in new learning experiences.
- What has been the impact of our changed actions on outcomes we value for our teachers and students?

(Timperley, 2011)

Through this model we are actively looking to develop learning opportunities for leaders and teachers that support the experiences of our learners in French immersion. This approach encourages continual improvement over time, rather than rushing to find the solution to our complex challenges. We know from the wise ways of the First Peoples principles of learning that learning takes patience and time. In our systems, we must take the time to truly understand what the nature of our challenges are, and how we might face them. Our focus of engaging the conversation takes time and requires patience and will lead us to a better place for all our French immersion students.

Alignment

Along with facing the reality of what school personnel are encountering within our French immersion programs in schools, it is important that we also work toward creating alignment. A critical role in leading this shift is ensuring we are working alongside, and not in opposition to, other departments. Creating common language, understanding and alignment through our system is crucial. While this takes considerable time ensuring that we are coming alongside Learning Support Services, School Psychologists and English Language Learning departments, this truly is the work in the moment to get us to the place of establishing solutions to our challenges. We are fortunate in our experience to be working alongside colleagues who want the same thing for our students and that is success within their second language program. Through these partnerships within the District, we are establishing processes for school teams in French immersion programs, as well as developing professional learning opportunities that focus on inclusion in a second language learning environment.



CONCLUSION

Researchers Renée Bourgoïn and Katy Arnett point to the fact that teachers' pedagogy tends to be more inclusive when they hold beliefs and values that their actions have an impact. Likewise, therefore, they suggest that we can draw a parallel in leadership. Those in leadership positions at both the school and district levels can significantly shape and nurture the evolution of inclusive cultures, policies, and practices (Arnett & Bourgoïn, 2018).

As stakeholders in French immersion across Canada, we are linked by our strong, common desire to create better places for our students. This requires that we take stock of what is happening for our learners and collaboratively engage in generative dialogues so we can determine the next steps we might take in evolving inclusive support in our programs.

Katz reminds us that the evolution of inclusion in general, and this is equally applicable to immersion, will require significant changes to our beliefs, policies, and practices at all levels of the system, but that fortunately: "Across the country the process has begun..." (Katz, 2019).

References

- ARNETT, K., & BOURGOIN, R. (2018). *Access for success: making inclusion work for language learners*. North York, ON: Pearson Canada.
- COOK, V. (2009). The goals of ELT: reproducing native-speakers or promoting multi-competence among L2 users? *Textos do Seminário* (pp. 9-22): <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/EFLGoals.htm>
- COUNCIL OF EUROPE / CONSEIL DE L'EUROPE (2021). *Self-assessment grid English*. Retrieved from Common European Framework of Reference for Languages: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb52> CUMMINS, J. (2014). *Education matters*, 2(1), 36
- GROSJEAN, F. (2002, February). Interview on bilingualism (Judit Navracscs, interviewer). Hungary: Veszprem University. Retrieved April 2021, from https://www.francoisgrosjean.ch/interview_2002_en.html
- KASER, L., & HALBERT, J. (2017). *The spiral playbook: leading with an inquiring mindset in school systems and schools*. C21 Canada.
- KATZ, J. (2019). *Teaching to diversity: The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL)*. Retrieved from <http://www.threeblockmodel.com/the-three-block-model-of-udl.html>
- MADY, C., & MASSON, M. (2018). Principals' beliefs about language learning and inclusion of English language learners. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 71-93. Retrieved 04-06-2021, from <https://www.erudit.org/en/journals/cjal/2018-v21-n1-cjal03922/1050811ar.pdf>
- MADY, C., & THOMAS, R. (2014). Teaching for transfer: insights from theory and practices in primary-level French-second-language classrooms / « Enseigner en vue d'un transfert : aperçus théorique et pratique en classes de français langue seconde au primaire ». *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 277-519. Retrieved from Érudit: <https://mje.mcgill.ca/article/download/9101/6964/28534>
- MOORE, S. (2018). *Five Moore minutes, episode 1- The evolution of inclusion! The past and future of education*. Vancouver. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=PQgXBhPh5Zo>
- TIMPERLEY, H. (2011). *Realizing the power of professional learning* Maidenhead, UK: McGraw Hill.
- WISE, N. (2015, April 15). *French Immersion should be for all*. Retrieved from National Post: <https://nationalpost.com/opinion/nancy-wise-french-immersion-should-be-for-all>

Gagnants grâce au français : où en sont-ils?

Découvrez des histoires inspirantes de diplômés en français langue seconde.

Comment l'apprentissage du français vous a aidé à façonner votre cheminement personnel ou professionnel?

Partagez votre histoire avec nous!
ouensontils.ca

Un projet de

 **CANADIAN PARENTS FOR FRENCH**
cpf.ca





L'OUTIL PAR
EXCELLENCE DESTINÉ
AUX PROFESSIONNELS
DE L'IMMERSION

ESPACE MEMBRE VIRTUEL DE L'ACPI

- Zone pédagogique
- Avantages aux membres
- Banque de sites Web pédagogiques
- Résumés de recherche
- Ressources pédagogiques de qualité
- Perfectionnement professionnel
- *Journal de l'immersion*
- Perfectionnement virtuel
- Rendez-vous virtuels
- Balados
- Zone Bien+
- Concours
- Coup de cœur de l'ACPI
- Découvertes culturelles

ET BIEN PLUS ENCORE!