

LE JOURNAL DE L'IMMERSION

IDENTITÉ BILINGUE

PARTIE 2



Pistes pédagogiques
et activités favorisant une
construction identitaire
bilingue ou multilingue

Sylvie Roy
Josée Le Bouthillier

Vers une identité bilingue,
vers un Canada bilingue?

Adam Smit

Supporting beginning FSL
teachers: considerations for
administrators

Karla Culligan
Paula Kristmanson

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 3, automne 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
Chantale Richer

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

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

Conseil d'administration

Alberta	Mélanie Simard
Colombie-Britannique	Monica Tang
Île-du-Prince-Édouard	Marie-Lyne Bédard
Manitoba	Holly Sorenson
Nouveau-Brunswick	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
Enrichir votre vie personnelle et professionnelle en vous impliquant dans la FIPF	7
La Grande virée... Du temps pour penser!	12

Identité bilingue

Pistes pédagogiques et activités favorisant une construction identitaire bilingue ou multilingue	15
Vers une identité bilingue, vers un Canada bilingue?.....	19
Ma bataille avec le bilinguisme	25
La place de l'anglais dans les classes d'immersion française	28
Supporting beginning FSL teachers: considerations for administrators.....	32
Point de besoin : mobilisation de l'enseignement fondé sur les données en immersion française.....	37

Mot de la présidente

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



La nouvelle année scolaire est déjà bien entamée. Si vous saviez à quel point il est stimulant pour moi d'œuvrer avec les personnes qui composent le conseil d'administration et l'équipe de l'ACPI! Grâce à leur engagement et à leur créativité, ils arrivent à réaliser de grandes choses. L'ACPI connaît cet automne une rentrée scolaire historique avec une variété de projets aux objectifs différents, mais toujours réfléchis en fonction de notre mission : participer à la promotion et à l'épanouissement d'un Canada bilingue en ralliant les éducateurs en immersion française. Et que dire des projets rassembleurs dont nous sommes témoins cet automne!

Le retour tant attendu du [Congrès national annuel de l'ACPI](#) aura lieu cet automne. Après une pause en 2020 due aux circonstances que nous connaissons bien, l'ACPI reprend avec enthousiasme et une grande fierté l'organisation du congrès après avoir réfléchi à différentes solutions permettant au plus grand nombre possible de professionnels de l'immersion d'y participer. Le Congrès aura donc lieu les 3 et 4 décembre 2021 en format 100 % virtuel.

Avez-vous vu passer Margo, la caravane [Teacher 5 étoiles](#) qui s'est aventurée dans tout l'Ouest canadien dans le cadre de la Grande Virée de l'ACPI? Cette initiative unique a permis d'aller à la rencontre des membres de l'ACPI, de faire la promotion et la valorisation des carrières en immersion française et de jouer les entremetteurs avec son activité de *job dating* permettant à des étudiants de participer à des pré-entrevues avec des conseils scolaires membres de [Jobimmersion.ca](#). La Grande Virée de l'Ouest est maintenant terminée, mais il est prévu de couvrir l'est du pays l'automne prochain.

De plus, l'ACPI continue de vous offrir du contenu de qualité dans la [Zone pédagogique de l'Espace membre](#). Chaque mois, l'ACPI ajoute à son éventail de ressources des épisodes, des balados, des coups de cœur, des webinaires, des événements, des discussions avec des experts et bien plus encore! Visitez le plus souvent possible votre Espace membre afin de découvrir cette mine d'or de ressources pédagogiques et d'activités clés en main à réaliser en salle de classe.

Deux nouveaux services sont également offerts aux administrateurs de programmes d'immersion française. D'abord, le [Programme d'accompagnement linguistique](#) propose un encadrement pour soutenir le perfectionnement des compétences linguistiques en français de candidats lors de l'embauche ou pour des enseignants d'immersion française déjà en poste. Le second service est un [Programme de perfectionnement professionnel sur mesure](#) dans lequel l'ACPI prend en charge le développement professionnel d'enseignants en immersion française dans un conseil scolaire.

J'aurais pu vous parler aussi du nouveau Club de lecture professionnelle de l'ACPI, de la [trousse pédagogique gratuite Teacher 5 étoiles](#) pour la salle de classe, du [retour du concours Immersion Clip sous le thème « Mon univers franco : comment fais-tu pour garder ton français vivant à l'extérieur de ton école? »](#), de notre nouveau bulletin électronique, de la poursuite de notre programmation habituelle avec *le Journal de l'immersion*, des journées « ACPI-ici! », de la mise en œuvre de la stratégie de recrutement et de rétention de personnel en immersion, etc.

Ouf! Vous voyez? Quand je vous dis que l'ACPI vit une rentrée scolaire historique par la variété, la quantité et la qualité de projets spécialement conçus pour vous, cher professionnel de l'immersion, c'est que l'ACPI a réellement le vent dans les voiles! Quel plaisir de me situer aux premières loges de cette aventure avec tout l'équipage dévoué de l'ACPI!

Pour l'instant, je vous invite à lire cette édition du *Journal de l'immersion*. Il s'agit de la partie 2 au sujet de l'identité bilingue. Lorsque vous aurez terminé votre lecture, courez vers votre ordinateur pour visiter les différentes plateformes de l'ACPI, dont l'Espace membre virtuel, pour encore plus de contenu de qualité aux sujets variés.

Bonnes découvertes!

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 à l'University of New Brunswick | 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

À la surface, le programme d'immersion représente une approche innovante pour aider les jeunes de la maternelle à la 12^e année à apprendre le français. En effet, au Canada, le programme d'immersion contribue à la plus grande augmentation du bilinguisme de nos citoyens et citoyennes. Toutefois, après plus de 50 ans, le programme d'immersion est devenu bien plus qu'une façon d'apprendre une langue. Pour nos jeunes et même les moins jeunes qui ont suivi le programme jusqu'au bout, il est question d'une identité en devenir.

Après avoir lancé l'hiver dernier l'appel d'articles portant sur l'identité bilingue, nous avons constaté un tel intérêt qu'il nous était impossible de tout publier dans un seul numéro. C'est parce que l'identité rejoint nos propres parcours uniques avec le français. Ces parcours déterminent notre relation et notre appartenance à la langue, qu'elles soient colorées par notre amour du français ou par nos moments de doute par rapport à notre maîtrise langagière ou même notre légitimité au sein de la communauté professionnelle. Nous cherchons alors à créer un sentiment d'attachement au français pour nos élèves qui puisse durer longtemps.



Josée Le Bouthillier

Cette thématique va chercher, au plus profond de nous, ce qui nous interpelle dans l'enseignement du français. Quant à moi, Monica Tang, ce n'est certainement pas la correction des devoirs (ni les heures qu'on met à créer des activités ludiques) qui me motive, mais ultimement, les moments précieux où je vois mes élèves assumer une identité transformée : une identité qui laisse place au français. Rien ne me rend plus fière, comme enseignante, que de revoir d'ancien-ne-s élèves du secondaire sur le campus d'une université, adhérant au programme de formation des maîtres, qui me saluent là comme à l'épicerie en français, ou encore mieux, que de voir se présenter comme candidat.e aux élections, et livrer leurs discours en français, certain-e-s de nos protégé-e-s d'une décennie antérieure.



Monica Tang

Pour nous rendre à ce point-là, nous avons la tâche difficile de réfléchir profondément à ce qui se passe dans nos salles de classe afin de semer les graines nécessaires pour que le français occupe une place à long terme dans leurs vies. Voici donc la partie 2 des réflexions que nous avons reçues, à propos des enjeux identitaires du programme d'immersion.

Bonne lecture!

Coup de cœur de Chantal

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

La série *Lupin*



En écrivant ces lignes, je regarde par la fenêtre et les signes de l'automne se manifestent. L'érable devant ma fenêtre se pare de ses plus beaux atours et j'entends au loin la chorale des outardes. L'été avec ses soupers sur la terrasse, le potager généreux et les siestes prises sur les magnifiques plages aux Îles-de-la-Madeleine fait déjà partie de mes souvenirs. J'accueille l'automne avec plaisir car j'apprécie

l'air frais, les longues promenades dans le bois et les premiers feux de foyer. Je retrouve avec allégresse ma belle grosse chaise capitonnée et les séries télé!

Je viens de finir le visionnement des cinq premiers épisodes de *Lupin*, série-vedette sur Netflix. Du vrai bonbon!

Cette série met en scène Assane Diop, un jeune Sénégalais bouleversé par la mort de son père. On a accusé injustement ce dernier du vol d'un collier ayant appartenu à Marie-Antoinette, maintenant propriété de la famille Pelligrini. Vingt-cinq ans plus tard, Assane réussit astucieusement à le voler au musée du Louvre : un geste de vengeance contre les Pelligrini. Assane s'inspire de son héros, Arsène Lupin, le « gentleman cambrioleur », personnage mythique créé en France par Maurice Leblanc au début du siècle dernier. Le personnage d'Arsène Lupin est reconnu pour ses nombreux déguisements, ses multiples identités qu'il utilise judicieusement pour commettre des délits ou pour résoudre des crimes. Assane utilise les ruses de Lupin pour échapper à la police. Parallèlement, nous suivons aussi l'histoire d'Assane qui tente de s'occuper de son fils Raoul qui vit avec Claire, son premier amour de qui il est séparé.

Le rôle d'Assane est joué par Omar Sy, qui avait été dévoilé dans le film *Intouchables*. Je trouve cet acteur tellement charismatique! J'aime son côté expressif et rieur. Il crève l'écran!



J'ai beaucoup apprécié l'intrigue bien ficelée et les multiples facettes du personnage qu'il campe. Je connais vaguement le vrai Arsène Lupin, mais j'ai ressenti un attachement réel pour le Lupin d'Omar Sy qui tente de jongler avec ses responsabilités de père. Si leurs méthodes se ressemblent, Assane et Lupin sont bien différents sur un point. Lupin fait figure d'aristocrate tandis qu'Assane est un fils d'immigrant sénégalais, ce qui donne un contexte social à la série. Dans ses habits d'ouvrier, il passe inaperçu, mais il est suspect dans son tuxedo lors d'une vente aux enchères pour riches... Le racisme est aussi présent dans l'injustice qu'a subie son père.

Lupin est catalogué dans les 10 séries les plus populaires sur Netflix avec des millions de visionnements. C'est la série non anglophone la plus populaire.

À écouter, enroulée dans une belle couverture douce avec un bon chocolat chaud et des odeurs de votre repas préféré dans la mijoteuse!

Enrichir votre vie personnelle et professionnelle en vous impliquant dans la FIPF

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



Depuis l'enfance, j'ai toujours été attirée par d'autres cultures et d'autres langues, ce qui explique un peu mon choix de carrière. J'adorais mes cours de sciences sociales où nous explorions en profondeur le mode de vie actuel ou passé des personnes vivant dans d'autres parties du monde.

En y repensant, c'est peut-être ce qui m'a attirée vers la Fédération

internationale des professeurs de français (FIPF) lorsque j'en ai entendu parler pour la première fois. Une fédération pour tous les professeurs de français du monde? Vraiment? Cela existe? La première fois que j'en ai entendu parler, c'était au cours de mon mandat au conseil d'administration de l'ACPI. Je me souviens d'avoir écouté avec perplexité un de nos membres parler de son implication dans la Commission d'Amérique du Nord (CAN) et la FIPF.

Marc-Albert Paquette était un nouveau jeune membre de notre CA et il parlait avec enthousiasme et passion de la CAN et de la FIPF, dans lesquelles il était impliqué. Il avait beaucoup voyagé et entretenait des relations internationales avec des professeurs de français, de l'Égypte à la Pologne en passant par le Mexique. J'ai été fascinée par son expérience outre-mer en tant qu'enseignant de français à un si jeune âge! Marc-Albert s'est joint au CA de l'ACPI avec des compétences interculturelles affinées, un savoir-faire et un savoir-être à admirer.

J'admets, au départ, avoir ressenti une certaine confusion et, en réalité, il m'a fallu un certain temps avant de comprendre le rôle et la mission de la FIPF et la place que prend la CAN dans tout cela. Je me suis ensuite demandée ce qu'elle pouvait apporter aux enseignants en immersion française et en français de base au Canada en tant qu'organisation internationale. En d'autres mots, comment les enseignants de langue française au Canada pourraient-ils en bénéficier?

Une dizaine d'années plus tard, en juillet 2021, j'ai été élue officiellement présidente de la CAN, une commission de la FIPF, lors de la conférence internationale qui a lieu tous les quatre ans. J'ai de grands souliers à remplir puisque M. Paquette, président sortant, a établi les bases d'excellentes initiatives. Mon objectif est de reprendre le flambeau là où il l'a laissé et d'amener la commission encore plus loin.

Saviez-vous que...?

Avant d'aller plus loin, il convient de partager quelques faits intéressants sur la FIPF. Saviez-vous...

- que [Le Jour du prof de français](#) est une initiative de la FIPF?
- que [Le français dans le monde](#) est la revue de la FIPF?
- que la FIPF est la seule fédération internationale qui réunit les professeurs d'une même discipline scolaire?
- que la FIPF dispose de huit commissions dans le monde, dont l'une est la CAN?
- qu'au sein de ces 8 commissions, il existe 200 associations dont 80 000 enseignants sont membres actifs dans plus de 120 pays?
- que la FIPF a été créée en 1969 à l'initiative de Jean Auba et qu'elle est une organisation non gouvernementale reconnue pour son rôle dans la promotion et la diffusion de la langue française dans le monde?

Parmi ses objectifs majeurs, la FIPF s'attache principalement à promouvoir la langue française, son apprentissage et son enseignement partout dans le monde, à améliorer la qualité de l'enseignement du français et de l'éducation en général et à favoriser les échanges, le travail collaboratif et les innovations pédagogiques. Finalement, parmi mes objectifs préférés, la FIPF a le mandat de diffuser les cultures francophones partout dans le monde. En tant que Canadien-ne-s, nous pouvons apprendre des autres autant qu'ils et elles peuvent apprendre de nous. Elle est là, la richesse de cette fédération qui réunit tous les enseignants du français du monde entier!

La FIPF... c'est pour qui?

En fin de compte, la FIPF est le réseau mondial des associations d'enseignants de français. Elle contribue au développement de ses associations affiliées et, par leur entremise, à la promotion de la langue française. Au service de la communauté internationale des professeurs de français, la FIPF est un acteur incontournable de la francophonie.

- Saviez-vous que la FIPF s'adresse non seulement aux professeur·e·s de français – langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère – adhérent·e·s au réseau FIPF, mais aussi à tou·te·s les professeur·e·s de français réparti·e·s aux quatre coins de la planète, ainsi qu'à tou·te·s les passionné·e·s de la langue française et des cultures francophones?

Comment devenir membre de la FIPF ou de la CAN?

Chaque commission a des membres actifs et actives et la CAN en compte quatre. Si vous êtes déjà membre de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI), de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS), de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) ou de l'Association des professeur·e·s de français des universités et collèges canadiens (APFUCC), vous en faites partie!

Une de mes priorités pendant mon mandat de quatre ans à la CAN est de tisser des liens plus étroits avec toutes les associations éducatives s'adressant à des enseignantes de français en Amérique du Nord. Finalement, la CAN a aussi plusieurs membres associés, surtout au niveau provincial, qui participent en tant qu'observateurs, comme le Conseil français (de l'Alberta), l'ATA, ou les Éducatrices et éducateurs francophones du Manitoba (ÉFM).

Quelques projets de la CAN

Chaque année, la CAN offre une journée d'étude à tous ses membres actifs, actives et associé·e·s. C'est un moment de partage, de réseautage et d'échange. Lors de la 4^e journée d'étude, en janvier 2021, nous avons eu le plaisir de participer à deux conférences, dont une d'Isabelle Côté sur l'inclusion et la classe de FLS comme un espace de conversation et d'ouverture d'esprit, et l'autre de Jim Murphy au sujet de l'enseignement du français en contexte virtuel ou hybride. Les participants ont ensuite échangé sur les défis de faire vivre les associations en temps de pandémie. Notre 5^e journée d'étude se déroulera le 25 novembre prochain et nous planifions une journée virtuelle aussi pertinente et riche en dialogue que la dernière. Vous pouvez y participer par le biais de l'association provinciale ou nationale à laquelle vous appartenez.

Un autre projet commun dont nous sommes très fiers est notre premier club de lecture pour célébrer le Jour du prof de français 2021. En partenariat avec le [Centre de la francophonie des Amériques](#), nous avons le grand plaisir d'inviter nos membres affilié·e·s et associé·e·s à participer à une causerie exclusive avec l'écrivaine et journaliste haïtienne Emmelie Prophète, dont l'œuvre a été applaudie notamment par [Dany Laferrière](#), membre de l'Académie française et parrain de la Bibliothèque des Amériques. Pendant 90 minutes, les participants pourront en apprendre davantage sur son œuvre littéraire et dialoguer avec elle en visioconférence. Nous souhaitons faire de cette activité une initiative annuelle. En tant que membre de l'ACPI, vous pourrez vous inscrire aux prochains clubs et découvrir d'autres écrivains·e·s.

Quelques projets de la FIPF

La FIPF a de nombreuses initiatives qui font rayonner la langue et l'éducation en français sur toute la planète. Son congrès mondial rassemble de 1 500 à 2 000 enseignant·e·s et c'est un grand moment pour l'ensemble des participant·e·s. Vous souvenez-vous du congrès qui a eu lieu à Québec en 2010? Commencez à planifier votre séjour à Besançon, en France, dès maintenant pour le congrès mondial de 2025, que nous espérons tenir dans un monde post-pandémie.

Rendez-vous au <https://www.fipf.info/projets/> afin d'en apprendre plus au sujet de la grande variété de projets, comme la carte internationale des professeurs de français (<https://carteprof.org/>), la boîte à outils pédagogiques (<https://bop.fipf.org/>) ou la Bibliothèque numérique (<https://bn.fipf.org/>). Également, de beaux projets s'adressent à des enseignant·e·s venant des pays moins équipés sur le plan du perfectionnement professionnel.

Pour conclure, je m'en voudrais de ne pas féliciter la nouvelle présidente de la FIPF, la D^{re} Cynthia Eid. Cynthia a vécu de nombreuses années au Canada et aux États-Unis, sans parler du Moyen-Orient ou de la France. Elle est l'une des rares personnes à posséder une véritable culture internationale que j'aie rencontrée. La CAN est ravie de l'arrivée à la tête de la FIPF d'une jeune femme dynamique, éduquée et intelligente, accompagnée de Doina Spita et Samir Marzouki, respectivement vice-présidente et vice-président. La FIPF se tourne vers un avenir plus moderne et inclusif dans ce monde pluriculturel et plurilingue.

La rencontre de professeurs de français au Mexique, au Kazakhstan, en Argentine et en Indonésie a énormément enrichi ma propre vie, non seulement sur le plan professionnel, mais aussi personnel. Je souhaite que nous puissions toutes et tous continuer à créer des liens, car nous travaillons dans un but commun : offrir une éducation de qualité en français au niveau mondial et avoir une vision plus large de ce que nous faisons au quotidien dans nos salles de classe. Allez voir les pages Web de la FIPF et de la CAN et enrichissez-vous!

NOUVEAUTÉ!

**LA TROUSSE
PÉDAGOGIQUE
POUR ENSEIGNANTS
DU SECONDAIRE**

Teacher 5 étoiles
Produit par acpica

DES ACTIVITÉS CLÉS EN MAIN POUR PROMOUVOIR L'IMMERSION FRANÇAISE DE LA 9E À LA 12E ANNÉE!

COMMANDEZ-LA DÈS MAINTENANT!

TEACHERSETOILES.CA/TROUSSE-PEDAGOGIQUE

La Grande virée, une tournée d'ouest en est du Canada, constitue un événement phare de la stratégie de recrutement d'enseignants en immersion française de l'ACPI et de **Teacher 5 étoiles**!

Grâce à des complices hors pairs, nous avons pu remplir notre objectif, soit celui de faire fleurir l'intérêt pour les carrières en enseignement immersif en français auprès de la relève habitant aux quatre coins du pays.

LA GRANDE VIRÉE EN CHIFFRES :

- **12 000 km** franchis;
- **5 provinces** explorées;
- **21 villes** visitées;
- **4 traversées** en bateau;
- **9 campus** universitaires salués;
- **28 écoles** secondaires fréquentées;
- **120 groupes** d'élèves participants;
- **2 500 élèves** de 10^e, 11^e et 12^e années des programmes en immersion française;
- **200 étudiants universitaires**, dont 36 candidats au Job Dating;
- **10 conseils scolaires** participants au Job Dating;
- **100 entrevues** menées dans le cadre du Job Dating;
- **7 entrevues** accordées aux médias;
- **des milliers** de rencontres inoubliables



La Grande virée... Du temps pour penser!

Marie-France Gaumont | Consultante – Gestionnaire de la Stratégie de recrutement et de rétention d'enseignants en immersion de l'ACPI | mgaumont@acpi.ca



Faire 12 000 km sur les routes du pays, ça en fait du temps pour penser, réfléchir, imaginer. Les yeux sur la route, les mains sur le volant, une trame musicale à l'oreille et mon esprit en cavale: voilà qui résume bien l'état de veille qu'impose la conduite sur notre célèbre route Transcanadienne 1. L'Ontario, à elle seule, se traverse en 2 000 km ou en plus de 21 heures de route sans s'arrêter. Avant d'atteindre une ville, nos yeux collectionnent d'innombrables essences de conifères, de lacs isolés, d'animaux sauvages, d'envolées d'oiseaux et de roches de toutes tailles. La nature de l'Ouest de l'Ontario est verte, bleue, blanche, grise et beige. C'est beau. Pur et brut. Mais c'est loooong... Mes pensées en ont donc profité pour joyeusement vagabonder.

J'ai d'ailleurs longuement réfléchi aux accents de toutes les personnes, jeunes et moins jeunes, bilingues, francophones ou francophiles, avec qui j'ai eu le bonheur d'échanger pendant la Grande virée. C'est coloré un accent. Ça chante et ça enchante. Je constate que je suis plus que jamais sous le charme des modulations infinies de la langue française.

Sur tout le trajet, j'ai entendu des jeunes qui parlent le français comme on apprend à jouer d'un instrument. En y mettant du temps, de la pratique et de la créativité afin de la maîtriser. D'autres encore discutent en français avec aplomb, plaisir et liberté. Comme si cette langue était un cadeau précieux à soigner et à porter fièrement. J'en ai entendu d'autres qui chuchotent le français avec réserve, intimité et timidité comme s'ils cherchaient à prendre doucement leur place dans le vaste univers de leur langue seconde. Puis d'autres jeunes qui ont inventé une langue originale en fusionnant le français et l'anglais pour en faire un code secret qui leur ouvrira l'accès vers la fonction bilingue de leur quotidien. D'autres aussi qui sautent sur chaque occasion de parler français car ils en sont profondément amoureux et voient chaque locuteur francophone comme un ami.



Comment ne pas être littéralement séduit par toutes ces approches qui forment l'étoffe des langues officielles du pays? C'est, à mon humble avis, une source d'inspiration sans borne pour chacun de nous. Je regrette seulement que de nombreux francophiles rencontrés dans les dernières semaines aient l'impression que leur français n'est pas assez bon, que leur vocabulaire n'est pas assez riche, que leur accent est trop prononcé, qu'ils cherchent trop leurs mots, que leur vitesse d'élocution est trop longue, qu'ils ne parlent pas assez bien pour répondre à mes questions...

LA GRANDE VIRÉE

Si seulement ils savaient à quel point je les admire et les estiment. Que jamais je n'oserais les juger. Que je suis à l'écoute et à la recherche de leur accent fleuri. Que de les entendre me rend heureuse et confiante en l'avenir.



Que leurs efforts pour parler en français sont autant de marques de respect envers moi. Qu'ils sont de véritables modèles pour tous les Canadiens. Qu'ils sont, ni plus, ni moins, notre seul espoir de maintien d'un bilinguisme durable. Que je collectionne précieusement les effets de leurs conversations en français depuis la Colombie-Britannique jusqu'ici, en Ontario, car ils sont le moteur de cette Grande virée et de la croissance des programmes en immersion française.

Alors à vous qui apprenez ou parlez le français comme langue additionnelle, je dis merci! Sans vous, notre monde serait moins riche, moins coloré et moins inspirant. Osez parler! Vous nous faites un bien fou! Partout. Même sur les longs chemins qui traversent notre pays d'ouest en est...

Tiens. J'arrive déjà à Ottawa. Tout va plus loin et plus vite en votre compagnie!

À bientôt!





Être bilingue : c'est enrichissant!

Vos élèves veulent
continuer leurs études
postsecondaires en
français?

Bourses de 3 000 \$ disponibles

Pour en savoir plus :

ACUFC.ca/boursesFLS



BOURSES
D'ÉTUDES
POSTSECONDAIRES
EN FRANÇAIS
LANGUE SECONDE

Canada

Pistes pédagogiques et activités favorisant une construction identitaire bilingue ou multilingue

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

Josée Le Bouthillier | Associée à la recherche à l'Université du Nouveau-Brunswick | josee@unb.ca

Enjeux identitaires : les recherches de Sylvie et le contexte canadien



Sylvie Roy

Mes recherches depuis 2011 se sont penchées sur l'idéologie dominante par rapport au bilinguisme et au multilinguisme dans les programmes de recherche et sur ses conséquences sur la construction identitaire. L'identité bilingue et multilingue est une notion complexe.

Elle est à la fois personnelle et sociale; elle est participative et peut amener une transformation personnelle (Fisher et les autres, 2020). En d'autres mots, notre identité bilingue et multilingue ainsi que celle de nos élèves sont influencées par les valeurs, les croyances et les attitudes de notre société quant au

différente de celles valorisées à l'école et dans la société canadienne. Ils évitent aussi les discussions liées à leur culture et à leur religion d'origine. Ces élèves veulent être acceptés et aimés par leurs pairs. Dans le message qu'ils reçoivent, certains élèves multilingues perçoivent qu'ils doivent nier une partie de leur identité pour qu'on les accepte.

Un autre enjeu relatif à l'identité bilingue et multilingue, qui touche à la fois élèves et enseignants, est que le pouvoir réside chez les locuteurs natifs d'une langue, notamment auprès d'un groupe très sélect qui parle une variété de français dite standard. En effet, une infime minorité de locuteurs natifs ont une idée bien tranchée sur la manière dont on devrait parler et écrire le français. Ce mythe du locuteur idéal du français véhicule une notion de pureté du français qui exclut, en réalité, la majorité des francophones dans le monde. La notion du locuteur du « bon » français est transmise au détriment des gens bilingues qui possèdent pourtant des répertoires linguistiques variés ainsi que des pratiques bilingues et multilingues (Roy, 2020). En fait, elle est aussi à la base de l'insécurité linguistique des francophones en milieu minoritaire et des personnes dont la langue d'origine n'est pas le français (Landry, 2017; LeBlanc, 2010). Une autre conséquence du mythe du locuteur idéal est qu'il perpétue l'idée qu'une personne bilingue parle comme un locuteur natif.

bilinguisme/multilinguisme et à la langue française.

Plusieurs enjeux liés à la construction identitaire ont émergé de mes recherches auprès d'élèves inscrits en immersion française et d'enseignants en formation initiale. Plusieurs élèves bilingues et multilingues ont intériorisé le discours dominant à propos du pouvoir des langues : l'anglais est la langue la plus avantageuse à connaître et le français a moins de valeur, mais le bilinguisme constitue un avantage dans la société canadienne. Par rapport à l'anglais et au français, les autres langues ne représentent pas un capital symbolique et ne sont pas valorisées. Ainsi, les élèves multilingues des programmes d'immersion expriment souvent leur désir d'être « comme les autres » et ils cachent le fait que la langue parlée à la maison est

Malgré l'idéologie dominante dans la société canadienne, certains élèves de programmes d'immersion française que j'ai interviewés lors de mes recherches expriment des attitudes positives par rapport au multilinguisme et au phénomène du mélange des langues. C'est le cas, par exemple, d'élèves fréquentant une école d'immersion française où l'espagnol est offert comme langue additionnelle. Ce résultat est de grande importance, car il laisse supposer que les enseignants et la communauté scolaire peuvent proposer un contre-discours au discours dominant et aider les élèves à construire une identité bilingue et multilingue saine.

Qu'est-ce qu'une identité bilingue et multilingue saine?

Une identité bilingue et multilingue n'implique pas de vivre et agir de façon à diviser notre comportement en deux ou plusieurs parties selon les langues parlées et les contextes.

Être bilingue ou multilingue, c'est comprendre le monde dans sa diversité, s'exprimer avec les connaissances et les expériences que l'on cumule et communiquer une façon d'être et d'agir non soumise à des règles communicatives établies.

La façon de voir le monde est différente puisque la personne bilingue ou multilingue possède des points de référence qui lui sont propres. C'est comme avoir une clé qui permet aux gens bilingues ou multilingues d'ouvrir des portes cachées que d'autres ne voient pas. Être bilingue ou multilingue, c'est un atout, car on possède un large répertoire linguistique dans lequel on puise pour s'exprimer.

Comment faciliter une construction identitaire bilingue et multilingue saine?

Sylvie a fait appel à sa collègue Josée pour faire un remue-ménages et proposer des pistes pédagogiques pour faciliter une construction identitaire bilingue et multilingue positive. En découle ce qui suit.

La reconnaissance de ses identités culturelles et linguistiques est essentielle à la réussite scolaire. Voici quelques suggestions, suivies de deux activités.

Les compétences interculturelles. Ces compétences sont constituées des savoirs, habiletés, attitudes et valeurs qui permettent aux membres de la communauté scolaire de contribuer à un monde plus inclusif, juste et pacifique (Leeds-Hurwitz, 2013). En tant qu'enseignants, nous devons d'abord nous tourner vers l'intérieur et nous engager dans une réflexion profonde afin d'augmenter nos capacités en matière d'équité, de diversité et de justice sociale. C'est essentiel afin de découvrir nos pensées, nos croyances, nos sentiments et nos motivations ainsi que nos propres appartenances culturelles et linguistiques, et nos perspectives sur le monde. Ensuite, nous devons nous informer constamment sur l'histoire et l'économie des différentes cultures et langues représentées dans la classe et prendre conscience des privilèges et des relations de pouvoir qui entrent en jeu dans nos classes.

En acceptant sans question les normes sociétales et la discrimination systémique, il est possible de maintenir inconsciemment les iniquités. Il nous faut comprendre la façon dont la culture, la race et la langue interagissent avec l'éducation. L'empathie, l'écoute active, la coopération, la flexibilité et l'adaptabilité en plus de l'introspection et de la pensée critique seront des habiletés utiles pour favoriser le sentiment d'appartenance de tous les membres de nos classes (Le Bouthillier et Bourgoin, 2019).

L'interdépendance des langues et les transferts linguistiques. Cummins (2017) a affirmé que, même si au premier abord différentes langues paraissent des systèmes séparés, elles possèdent en fait plusieurs similarités lorsqu'on y regarde de plus près. Les différences se limitent aux traits de surface. Qu'on songe à la formation des adverbess similaires en français, en anglais, en espagnol et en allemand, au schéma narratif du conte que partagent de nombreuses cultures et langues ou encore aux stratégies de lecture ou d'écriture. Chaque jeune de votre classe, même s'il ne parle pas la langue parlée à l'école, possède un bagage d'expériences et de connaissances de la langue qu'il faut valoriser. Nous devons encourager les transferts linguistiques en utilisant les connaissances antérieures des élèves. Par exemple, dans un cours de mathématiques, un enseignant demande aux élèves comment ils repèrent l'information importante dans un problème écrit dans leur langue d'origine; un enseignant de sciences demande aux élèves de relever les racines grecques ou latines de termes scientifiques : therm(o) = chaleur (thermique, thermomètre, thermos, etc.); un enseignant d'arts langagiers demande aux élèves comment ils ajoutent des détails dans une description; un enseignant de sciences humaines fait observer aux élèves qu'en anglais et en français, on emploie la nominalisation dans les écrits historiques : la colonisation – coloniser, la libéralisation – libéraliser, etc. Certains élèves effectueront le transfert entre les langues d'eux-mêmes, mais la plupart ont besoin que les enseignants soulèvent explicitement les occasions de transfert.

Valoriser la langue parlée à la maison auprès des élèves allophones. Les recherches démontrent clairement que, pour leur développement langagier et cognitif dans la langue additionnelle, les allophones doivent avoir l'occasion de construire et de maintenir leurs habiletés de littératie dans la langue parlée à la maison (Chumak-Horbatsch, 2019).

Il faut que nous présentions le multilinguisme comme un atout (Byrd-Clark et Roy, 2018). Les recherches démontrent que les allophones obtiennent beaucoup de succès dans l'apprentissage du français et qu'ils surpassent bien souvent les élèves dont la langue parlée à la maison est l'anglais (Mady, 2014). Dans ce cas, que pourraient faire les enseignants qui n'utilisent pas les langues parlées à la maison de tous leurs élèves? Voici quelques suggestions :

- se servir des technologies électroniques comme les applications de traduction, les livrels et les applications pour raconter des histoires
- inviter les membres de la communauté culturelle dans sa salle de classe
- rendre visibles les langues parlées à la maison (affiches multilingues, murs de mots multilingues, livres bilingues – langue cible et langue parlée à la maison, etc.)
- s'assurer que les élèves entendent à l'école les langues parlées à la maison (les annonces du matin, les parents qui lisent à haute voix des livres bilingues), afin que les écoliers partageant la langue parlée à la maison échangent entre eux et enseignent à leurs pairs
- demander aux élèves qui partagent la langue parlée à la maison et qui ont de plus grandes compétences dans les langues officielles de servir de médiateurs langagiers
- se préparer et préparer ses élèves à l'arrivée d'un nouvel arrivant en apprenant à prononcer son nom correctement, à localiser sur une carte le pays d'où il vient, en examinant quelques mots de sa langue parlée à la maison, en créant une affiche de bienvenue, etc.
- inviter les élèves à commenter leur histoire personnelle par le biais de textes identitaires
- réfléchir à leurs pratiques pédagogiques et à l'environnement pour voir s'ils favorisent le groupe dominant ou s'ils marginalisent l'identité de l'apprenant
- signaler les célébrations (le Nouvel An chinois, la Diwali, le ramadan, etc.)



Utiliser des cadres et leurs descripteurs comme celui du Cadre européen commun de référence. Le CECR favorise une approche axée sur les formes et valorise les compétences partielles des élèves et des enseignants. Il permet aux élèves et aux enseignants de se fixer des buts et de suivre leurs progrès. Vous connaissez peut-être le CECR et des ressources disponibles pour les élèves, mais saviez-vous qu'il existe aussi un portfolio pour les enseignants? Il se nomme *Portfolio canadien des langues pour enseignants* et son auteur et chercheur principal est Miles Turnbull.

Voici deux suggestions d'activités à effectuer avec vos élèves.

- 1) **La musique relie le monde!** En préparant ses leçons, l'enseignant réfléchit sur les variétés linguistiques propres aux élèves de sa classe. Il se pose les questions suivantes : *Y a-t-il moyen de faire des liens entre les variétés linguistiques que mes élèves parlent? Puis-je miser sur l'anglais pour faire comprendre un texte en français?* Par exemple : Écrire une chanson en mélangeant des langues ou en mélangeant l'anglais et le français. Les jeunes écrivent la chanson avec les mots qu'ils connaissent et l'enseignant donne les mots en français par la suite. La chanson commence donc avec des alternances de codes pour se terminer en français. On encourage ainsi l'utilisation des répertoires linguistiques des jeunes pour apprendre le français.
- 2) **Le rire fait partie de notre identité!** Pour créer un environnement inclusif, l'enseignant demande aux élèves de donner des mots dans leur langue (ou en anglais) qui leur rappellent quelque chose de drôle ou d'amusant. Ce moment drôle peut-il être transféré en français? Si oui, pourquoi? Et si non, pourquoi? Comment créer des situations drôles en français? Par exemple, les jeunes prennent des expressions dans leur langue parlée (ou l'anglais) et traduisent en français pour faire rire. Ensuite, l'enseignant leur donne l'expression en français qui veut dire la même chose.

"It rains cats and dogs" devient donc « il pleut à boire debout! » Dans cet exercice, les jeunes apprécient les différences entre les expressions. Les enseignants peuvent tenir la même activité avec le chinois, l'allemand, l'espagnol, bref avec les langues que les élèves du groupe-classe maîtrisent.

Conclusion

Prendre conscience de son identité bilingue ou multilingue, de ses répertoires linguistiques, et comprendre les enjeux sociolinguistiques reliés aux langues pourraient aider les enseignants comme leurs élèves. Les apprenants pourraient ainsi mettre l'accent sur leurs apprentissages et, en même temps, construire leur identité bilingue ou multilingue de façon à ne pas se sentir obligés d'exclure une partie d'eux-mêmes dans le processus d'apprentissage du français ou dans leurs activités quotidiennes. Les enseignants et enseignantes de l'immersion peuvent commencer par poser la question suivante : comment les jeunes se sentent-ils face à leurs langues et à leur utilisation? Cette question donnera une idée de ce que les jeunes pensent des langues et de leur apprentissage en 2021. Elle pourra orienter l'enseignement du français dans la salle de classe.

Références

- BYRD-CLARK, Julie, et Sylvie ROY (2018). « Les identités multiples des jeunes Canadiens », *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA) / Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD)*, vol. 2, n° 2 (novembre), p. 103-117.
- CHUMAK-HORBATSCH, Roma (2019). *Using linguistically appropriate practice : a guide for teaching in multilingual classrooms*, Bristol, GB, Multilingual Matters.
- CUMMINS, Jim (2017). « Teaching for transfer in multilingual school contexts », dans Ofelia GARCÍA, Angel M. Y. LIN et Stephen MAY (dir.). *Bilingual and multilingual education, Encyclopedia of language and education*, 3^e éd., Cham, Suisse, Springer International Publishing AG, p. 103-113, <http://www.cana1.com/uploads/1/2/0/8/120881056/bilingual.pdf#page=121>
- FISHER, Linda, et les autres (2020). « Participative multilingual identity construction in the languages classroom : a multi-theoretical conceptualisation », *International Journal of Multilingualism*, vol. 17, n° 4, p. 448-466.
- LANDRY, Jonathan (2017). « Représentations et idéologies linguistiques en milieu scolaire minoritaire : réflexions des élèves du cours Parler acadien sur la variation linguistique », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 48, n° 1 (janvier), p. 41-80.
- LEBLANC, Matthieu (2010). « Le français, langue minoritaire, en milieu de travail : des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 6, n° 1 (décembre), p. 17-63.
- LE BOUTHILLIER, Josée, et Renée BOURGOIN (2019). *Enseigner la langue seconde et la littérature : les principes directeurs et la façon de les mettre en pratique*, Fredericton, N.-B., Institut de recherche en langues secondes du Canada. https://www.unb.ca/second-language/assets/documents/ManuelEnseignerLaLangueSeconde_Jan2020version.pdf
- LEEDS-HURWITZ, Wendy (2013). *Intercultural competences : conceptual and operational framework*, Paris, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- MADY, Callie (2014). « Learning French as a second official language in Canada : comparing monolingual and bilingual students at Grade 6 », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 17, n° 3, p. 330-344.
- ROY, Sylvie (2020). *French immersion ideologies in Canada*, Lanham, Lexington Books.
- TURNBULL, Miles (2015). *Portfolio canadien des langues pour enseignants*, Ottawa, Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) / Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT).

Vers une identité bilingue, vers un Canada bilingue?

Adam Smit | Enseignant de langues et d'affaires et chef du département de langues, Kitchener-Waterloo Collegiate and Vocational School (KCI) | adam_smit@wrdsb.ca



Quand j'enseignais l'été en France, je parlais avec les Français et inévitablement ils me disaient : « Vous parlez bien le français, mais vous n'êtes pas d'ici. » En touriste à Québec, je jaisais avec les serveurs et inévitablement ils me disaient : « Vous parlez bien le français, mais vous n'êtes pas d'ici. » Quand je visite ma famille à Gatineau et j'entre dans les magasins, les associés me répètent le refrain commun : « Vous parlez bien le français, mais vous n'êtes pas d'ici. » Et quand je parle français à Toronto, on me dit que je ne suis sûrement pas de là. D'ailleurs, 30 % des Franco-Ontariens dans une étude récente ont déclaré avoir été victimes de discrimination linguistique – même de la part d'autres francophones (Bergeron, 2020). Bien sûr, ceci les décourage de parler français en public. De plus, beaucoup d'élèves d'immersion aux quatre coins du Canada doutent de leurs compétences langagières, disant : « Je peux parler l'immersion, mais je ne sais pas si les francophones vont me comprendre. » Tang (2020) nous raconte que même les finissants d'immersion en Colombie-Britannique qui se forment pour devenir enseignants en immersion ou qui sont en début de carrière présentent les mêmes craintes face aux collègues francophones.

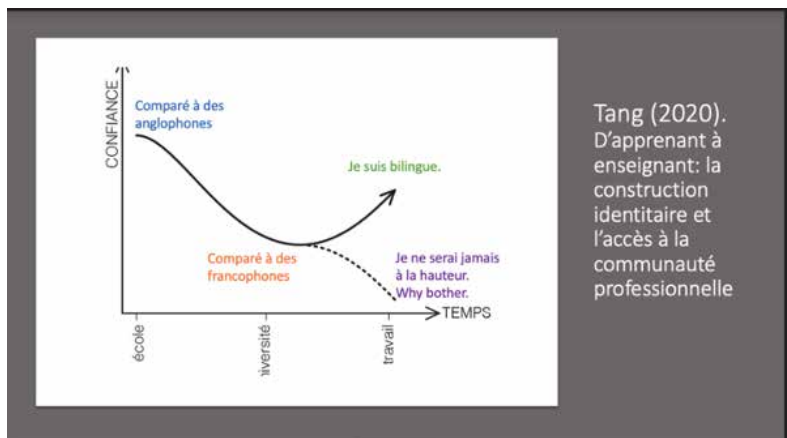
- Qu'est-ce qui engendre toutes ces situations?
- Pourquoi se compare-t-on autant avec les autres francophones?
- D'où vient ce manque de confiance?
- Si nous nous dirigeons vers un Canada bilingue, comment pouvons-nous développer une identité bilingue, avec la confiance de nous faire entendre dans nos deux langues officielles?
- Comment pouvons-nous transmettre cette confiance à nos élèves et finissants?

Ce sont toutes des questions que j'aborde dans cet article, tout en redéfinissant les mots « bilingue » et « francophone ». Pour terminer, je dresserai une liste de sept actions à prendre pour encourager la compétence et la confiance langagières et la formation d'une identité bilingue positive.

Les élèves d'immersion française

On a maintenant environ 500 000 élèves en immersion française au Canada (Martin et Lapointe, 2021) et 60 % des enseignants en immersion sont des finissants des programmes d'immersion ou de français de base (Tang, 2020, citant Lapkin, MacFarlane et Vandergrift, 2006). Le programme devient autosuffisant mais, avec l'expansion rapide des programmes d'immersion, Tang nous présente un autre problème : le manque de confiance et d'identité de ces finissants.

Ils sont confiants en leurs compétences, ayant été valorisés par leurs profs, ayant fait des voyages et surtout ayant eu des expériences positives. Ils ressentent une appartenance au groupe d'élèves en immersion et ceci forme un pilier de leur identité. Cependant, dans les programmes de formation d'enseignants, beaucoup rencontrent les francophones pour la première fois et remarquent que ces derniers ont un accent beaucoup plus « français » que le leur. Ceci les fait se demander s'ils sont assez bons ou assez « bilingues » pour enseigner en immersion. (Voir le diagramme ci-contre.)



D'autant plus qu'ils vivent avec la peur d'être corrigés par ces francophones, percevant cela comme un jugement porté sur leurs compétences langagières. Ces problèmes de comparaison et de jugement proviennent de la définition du bilinguisme de Bloomfield en 1933 : « la possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues » (Tang, 2020, p. 28, citant Elmiger, 2000, p. 59). Selon cette définition, il faut être né francophone, avoir le français comme langue maternelle et le parler plus ou moins parfaitement pour y être considéré. Cette spécification présume que les élèves d'immersion ne seront jamais à la hauteur. L'image de l'enseignant « idéal » est le mythe avec lequel ils se comparent.

Redéfinir « bilingue »

En 1982, Grosjean a redéfini le mot « bilingue » pour inclure tous ceux qui fonctionnent dans deux langues. Un élève d'immersion peut-il « fonctionner » en français¹? Si oui, il est bilingue. Cette définition moderne est beaucoup plus inclusive. Mais à quel point est-il bilingue? Généralement, le français des enseignants en formation est bon, bien qu'ils ne soient pas des locuteurs « natifs » avec un accent « français ». Pourtant, la définition de Grosjean ne répond pas à l'autre crainte des finissants : « Mon français est-il assez bon pour que j'enseigne en immersion? » Les finissants craignent que non, en partie parce qu'ils comparent leur accent à celui des francophones. Même s'ils sont assez compétents pour enseigner en immersion, ils doutent et ont peur d'être jugés en se faisant corriger par les francophones.

Comment combattre cette fausse perception? Premièrement, les programmes de formation et les enseignants expérimentés devraient rappeler aux finissants-enseignants qu'ils sont des modèles de bilinguisme. Il faut aussi mettre l'accent sur la nouvelle définition du bilinguisme et expliquer le mythe des accents : un accent jugé « supérieur » ne veut pas forcément dire un français supérieur. Roy (2020) nous rappelle qu'être bilingue ne veut pas dire qu'on doit parler comme un locuteur natif. Et natif d'où?

Il faut que les élèves d'immersion soient exposés à une diversité d'accents francophones depuis un jeune âge pour comprendre que les accents devraient tous être acceptés. D'ailleurs, nous sommes tous apprenants et enseignants de la langue. Après tout, personne ne connaît la langue entièrement : on a tout simplement des personnes qui en connaissent plus que d'autres.

L'accent parisien n'a pas toujours été l'accent « idéal » non plus.

Malheureusement, la pénurie d'enseignants complique l'affaire. Les conseils doivent agir pour combler la lacune de personnel en recrutant leurs élèves, dans les universités, et des francophones d'outre-mer pour enseigner le français. L'ACPI a bien sûr aussi son site Jobimmersion.ca. Avec la demande accrue et l'offre minimale, on a aussi la problématique de l'embauche des enseignants dont le français n'est pas assez bon – même que certains ne parlent pas français du tout! Ces candidats acceptent l'emploi pour avoir un contrat permanent, mais ils manquent évidemment de compétence et de confiance dans leurs capacités. D'abord, il faut encourager l'enseignant à améliorer ses compétences en passant du temps « en français » : des programmes comme *Explore* et l'Institut d'été de l'ACPI aident énormément à enrichir son français. On peut aussi s'impliquer dans un échange ou faire du tourisme dans des régions francophones. En fin de compte, si le français de l'enseignant n'est pas à la hauteur, il faut le transférer dans un autre rôle quand un francophone sollicite le poste. Des discussions difficiles devraient se dérouler dans l'authenticité et la compassion.

Redéfinir le mot « francophone »

Tang (2020) a aussi souligné le désir des finissants-enseignants de faire partie de la communauté francophone (c.-à-d. de souche). Les francophones qui enseignent à leurs côtés peuvent dissiper leurs craintes d'être jugés en les invitant à se joindre à la communauté francophone : soirées culturelles, club de lecture ou autres activités. Nous pouvons également mettre à jour notre définition d'un autre mot : francophone. Selon Le Robert, un francophone « parle habituellement le français » ou fait partie intégrante « de la francophonie ».

¹ Pour alléger le texte, je présume que tout élève en immersion est anglophone et que le français est sa deuxième langue. Bien sûr, souvent ce n'est pas le cas.

Or cette dernière définition est celle en usage, habituellement : quelqu'un dont la langue maternelle est le français avec un patrimoine francophone. Cependant, la première définition du Robert mérite notre attention. D'après elle, presque tous les finissants devraient être considérés comme des francophones, et devraient donc reconnaître leur place dans la communauté francophone. À l'école secondaire où j'enseigne, lors du Jour des Franco-Ontariens et des Franco-Ontariennes le 25 septembre dernier, les enseignants de français ont débattu parmi nous, comme en classe avec nos élèves, de la signification d'être francophone. À la fin des discussions, ou du débat, plus d'élèves (et d'enseignants!) se considéraient francophones qu'avant!

Les francophones de souche devraient aussi comprendre que les finissants font partie de la communauté linguistique et culturelle – quoique hors du patrimoine naturel – et les inclure dans la planification des activités. À Kitchener, la connexion se fait parfois entre l'association francophone et mon école secondaire d'immersion; pourtant, on devrait tisser plus de liens. Des invités sont intégrés à nos classes, mais on pourrait assister à un festival du film, aux ateliers d'argile et à la Saint-Jean-Baptiste, parmi d'autres événements.



Nous, les enseignants, devons faire comprendre aux finissants-enseignants qu'ils appartiennent à la grande famille des francophones et de la Francophonie!

Nous devrions valoriser leur temps en immersion et « l'appartenance » au groupe d'élèves d'immersion. Si nos finissants comprenaient qu'ils appartiennent aux groupes de « bilingues » et de « francophones », ce serait significatif quant à la formation de leur identité. Comment le leur faire comprendre? Il faut leur expliquer, les encourager, et les aider à vivre en français. Un bon début consiste à les encourager à assister aux événements de l'association francophone de leur région. Il faut en tandem les exposer aux médias et aux référents culturels tels que la plateforme numérique ONFR+, l'émission *Tout le monde en parle*, et les sites journalistiques acadienouvelle.com, lefranco.ab.ca et aquilon.nt.ca.

Sommaire de nos difficultés

En bref, les élèves d'immersion et les finissants-enseignants ont peur de se faire juger ou discriminer à cause de leurs compétences linguistiques et de leur accent. Ils manquent de confiance en soi car ils se demandent s'ils parlent *assez bien* le français. Ces difficultés langagières remettent en question leur identité de francophones et résultent de la comparaison continue avec les autres.

Comment régler la situation?

- 1. Il faut accepter et valoriser la variété des accents.** L'accent change du Nord de l'Ontario à l'Est au Sud-Ouest, comme il change de l'Alberta au Nouveau-Brunswick à Paris à Kinshasa à Alger. « Il faut embrasser chacun des accents... c'est ça qui rend une langue riche », dit Bergeron (2019, citant Damien Robitaille). Au lieu de discriminer contre les personnes ayant l'accent d'une autre région, on devrait plutôt dire : « Vous avez un accent particulier. C'est intéressant. » – ou rien du tout! En classe, il faut présenter aux élèves une variété de sources authentiques, venant de régions différentes, incluant des francophones aux accents divers. Par exemple, le sketch satirique du groupe d'humour Improptéine, *L'accent franco-ontarien standardisé*, met le point sur le fait que les accents sont particuliers à leur région. D'ailleurs, lorsque j'ai montré la vidéo *Français aux États-Unis?* du youtubeur AppelezMoiPhil, un de mes élèves a remarqué la similitude entre un des accents franco-américains et celui d'un anglophone qui n'essaie pas de parler avec un accent français. Comme résultat, il me semble plus « satisfait » que son accent ne soit pas « parfaitement français » non plus. Le plus d'accents que nos élèves entendent, le plus ils vont valoriser toute la panoplie d'accents en français.

2. **Il faut adopter les définitions inclusives de « bilingue » et « francophone ».** Nous devons changer notre façon de penser² et faire comprendre aux élèves ce que veulent dire ces deux mots : ils s'appliquent à eux. Il faut discuter de ces définitions ainsi que de l'identité afin d'être des catalyseurs de la formation de leur identité bilingue et francophone. Il faut les aider à vivre en français en utilisant leur français hors de la salle de classe. Tout récemment, pour la Semaine de la vérité et la réconciliation, le programme de leçons chaque matin était bilingue – et c'était l'initiative des élèves. J'étais ravi et mes élèves en classe aussi! C'est évident que ces élèves se sentaient fiers de leur français.
3. **Il faut accepter tous les bilingues dans les communautés francophones.** Par exemple, l'Association des francophones de Kitchener-Waterloo comprend que sa mission englobe « la population francophone et *francophile* » (AFKW, 2021). Il faut tisser des liens entre les écoles d'immersion française, les écoles francophones et les associations communautaires francophones. Adhérez à votre association francophone sans délai!
4. **Il faut être conscient de la dynamique de pouvoir qui pourrait exister entre francophones de souche et finissants-enseignants.** Corriger la langue au milieu de la phrase de quelqu'un est un élément culturel pour beaucoup de francophones « de souche », ce qui pourrait être un enjeu délicat pour nos collègues finissants-enseignants qui n'y sont pas habitués. Expliquez que c'est pour améliorer la langue, c'est normal et sans jugement. Déterminez le niveau de confort du finissant-enseignant aussi.
5. **Il faut enseigner une variété de registres de langues.** Heller (citée par Pisa Cañete, 2013) nous dit qu'on « met davantage l'accent sur la valeur économique de la langue et moins sur sa signification identitaire ». Le registre formel et le français standard sont importants. Cependant, nous savons que la langue est au centre des relations sociales et de la formation de l'identité, donc les registres informels et vernaculaires devraient être également enseignés. Livres, films, blogues, musique et youtubeurs devraient tous être inclus. Par l'entremise de ces sources, les élèves vont entendre et finalement accepter l'idée que la langue utilisée dans la sphère publique n'est pas toujours le français standard : elle évolue, elle est régionale et elle a sa place.
6. **Il faut être ouvert à l'évolution de la langue.** Les langues vivantes et vibrantes évoluent dans les contextes dans lesquels elles se trouvent. Comme les anglicismes se trouvent en français, les mots français (francismes?) se trouvent en anglais : déjà vu, RSVP et environ 10 000 mots français sont utilisés en anglais. De même, en France, on voit des mots arabes qui se font adopter, comme « kiffer » plus récemment. Une langue fermée, résistante, isolée – comme une flamme – s'éteindra. Une langue ouverte, nourrie par l'oxygène de ces circonstances – comme une flamme – se répandra. Non seulement devrait-on accepter les évolutions de la langue, mais aussi les régionalismes.
7. **Il faut engager les élèves dans des expériences positives.** Gérin-Lajoie explique que « L'identité se construit [...] à partir d'activités quotidiennes » (2001, p. 62). Robert Asselin, ancien conseiller du gouvernement Trudeau (fils) qui a également travaillé sur le dossier des langues officielles, dit qu'il faut accrocher les élèves avec la culture pour créer des liens durables (Martin et Lapointe, 2021). Pour développer l'identité bilingue, voire francophone, il faut que les élèves aient des référents culturels francophones de chez nous. Si nous leur montrons la tour Eiffel et visionnons les vidéos de Black M et de Cyprien, ils penseront que le français appartient aux Français. Mais si nous leur racontons l'histoire de la cathédrale Saint-Boniface, visionnons des vidéos du groupe d'humour Improtéine ou du youtubeur AppelezMoiPhil, ou bien nous écoutons des chansons de Radio Radio, ils comprendront que le français nous appartient. **Ceci devrait commencer tout de suite à l'élémentaire.** Vu le taux de décrochage de l'immersion entre la 1^{re} et la 12^e année, le plus tôt nous pourrions donner ce sens d'appartenance et d'identité aux élèves, le plus encouragés seront-ils à apprendre la langue et les cultures francophones. Post-COVID, il faut faire des excursions, aussi petites qu'à un café dans la prochaine ville et aussi grandes qu'un échange en Europe francophone. Les élèves seront enflammés par – et pour – le français.

² J'avoue qu'avant mes recherches pour cet article, j'avais un penchant pour une définition exclusive de « francophone » comme quelqu'un qui est francophone « de souche » ou pour qui c'est la langue maternelle – pas des personnes qui l'apprennent comme deuxième langue.

Conclusion

En bref, notre approche avec nos élèves, nos collègues et d'autres francophones devrait être inclusive et compatissante. Nous servons de modèles à nos élèves dans notre façon d'agir devant les définitions des mots « bilingue » et « francophone », en tant qu'apprenants et dans notre approche de la langue française. Selon Mélanie Moir, enseignante à l'école secondaire catholique E. J. Lajeunesse à Windsor (Ontario), « les accents, c'est comme une saveur à la langue » (Baribeau, 2019) : bons à déguster et non à nous dégoûter. Tout cela engendrera la formation d'une identité bilingue positive chez nos élèves, qui répondront avec compétence, confiance et fierté quand on leur dira : « Vous parlez bien le français, mais vous n'êtes pas d'ici. Racontez-moi votre histoire. »

Références

- AFKW (2021). « Accueil ». Accédée le 14 avril 2021 : <https://afkw.org/>.
- APPELEZMOIPHIL (2021). *FRANÇAIS AUX ÉTATS-UNIS? Les Franco-Américains de Louisiane, Nouvelle-Angleterre et ailleurs*. YouTube, 31 mars. https://www.youtube.com/watch?v=e53401Av_YA&t=265s.
- BARIBEAU, Andréanne (2019a). « Francophones de seconde classe », *LES ACCENTS*. ONFR+, Groupe Média TFO. YouTube, 4 octobre. https://www.youtube.com/watch?v=X_8IE0C2deY (2019b). « MON accent, TON problème », *LES ACCENTS*. ONFR+, Groupe Média TFO. YouTube, 4 octobre. https://www.youtube.com/watch?v=vR_nHIVBoI0
- BERGERON, Christian (2019). « L'importance de préserver la diversité des accents pour contrer l'insécurité linguistique en Ontario français », *Alternative francophone*, vol. 2, n°4, 92-107. <https://doi.org/10.29173/af29376>. (2020). « La discrimination est présente partout, révèle une étude faite auprès d'étudiants canadiens et français », *The conversation*, 16 juin. <https://theconversation.com/la-discrimination-est-presente-partout-revele-une-etude-faite-aupres-detudiants-canadiens-et-francais-140497>
- BLOMMAERT, Jan (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DUQUETTE, Georges (2001). Double minoritisation: Intragroup domination and cultural hegemony. *Language, Culture and Curriculum* 14(2), 98-111. <http://dx.doi.org/10.1080/07908310108666615>.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2001). « Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire : un phénomène complexe », *Francophonies d'Amérique*, n° 12, automne, p. 61-69. <https://doi.org/10.7202/1005145ar>
- HELLER, Monica (1994). « La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne », *Sociologie et sociétés*, vol. 26, n° 1, printemps, p. 155-166. <https://doi.org/10.7202/001343ar>
- IMPROTÉINE (2015). *L'accent franco-ontarien standardisé*. Réalisation de Chantal Villemaire. Plus TFO. YouTube, 20 janvier. https://www.youtube.com/watch?v=2Uj_p2kNzI8
- LEBLANC, Matthieu (2010). « "Bilinguals only need apply?" : luttes et tensions dans un lieu de travail bilingue en Acadie du Nouveau-Brunswick », *Francophonies d'Amérique*, n° 27, printemps, p. 77-103. <https://doi.org/10.7202/039825ar>
- MARTIN, Laurence, et Julie-Anne LAPOINTE (2021). « Les programmes d'immersion mènent-ils au bilinguisme? » Radio-Canada, 9 juin. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1799635/ecoles-programme-immersion-bilinguisme-francais>
- MERCIER, Marie-Pier, et Laurence MARTIN (2019). « Justin Trudeau et l'insécurité en français », Radio-Canada, 18 juin. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1156395/francophonie-justin-trudeau-francais>
- PISA CAÑETE, María Teresa (2013). « Être bilingue à Sudbury (Ontario) : Étude sur le contact des langues et la représentation des identités », *Revue internationale d'études canadiennes / International Journal of Canadian Studies* (University of Toronto Press, Journals Division), vol. 47, p. 187-200.
- ROY, Sylvie (2020). *French immersion ideologies in Canada*. New York, Lexington Books.
- TANG, Monica (2015). « Qui suis-je and who cares? » *Le Journal de l'immersion* (ACPI), vol. 37, n° 3, automne, p. 38-39. (2020). « D'apprenant à enseignant : la construction identitaire et l'accès à la communauté professionnelle des enseignants de français en Colombie-Britannique », thèse (Ed.D.), Faculté d'éducation, Université Simon Fraser (Burnaby, C.-B.). (2021). « L'identité avant la langue? Un projet pilote dans la formation des enseignants de langue additionnelle », présentation avec l'application PowerPoint lors du panel de l'Association canadienne de linguistique appliquée, 12 mai.
- VACHET, Benjamin (2020). « L'insécurité linguistique, conséquence d'une discrimination? » ONFR+, Groupe Média RFO, 8 juillet. <https://onfr.tfo.org/linsecurite-linguistique-consequence-dune-discrimination/>
- WERNICKE, Meike (2016). Hierarchies of authenticity in study abroad: French from Canada versus French from France? *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 19(2), 1-21. <https://bit.ly/2TgVaB3>
- WERNICKE-HEINRICHS, Meike (2013). Authenticating "non-native speaker teacher" professional identity in French as a second language (FSL) education [Thesis/Dissertation, PhD, Language and Literacy Education, Vancouver, University of British Columbia]. UBC Theses and Dissertations. <https://doi.org/10.14288/1.0165523>.

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



Employeurs

Créez votre profil
dès maintenant et obtenez
un mois gratuit!



Candidats

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

Ma bataille avec le bilinguisme

Andrea Nishi | Enseignante à l'école secondaire R.A. McMath (Richmond, C.-B.) | annishi@sd38.bc.ca

Le déclenchement de la révolution



En face de moi : l'hôte à l'entrée du château de Versailles. Il n'a pas reçu notre réservation et ne m'offre aucun recours au dilemme. Ma frustration croissante se dévoile.

« *Madam, we can continue this conversation in English if you prefer!* »

Comme professeure de sciences naturelles en immersion, j'aurais pu lui fournir toute une belle explication de la respiration cellulaire ou de la théorie cinétique moléculaire dans un français très aisé. Pourtant, maintenant que je me casse la tête pour mes meilleures insultes et expressions de mécontentement en français, il me manque les mots. La haute trahison de ma propre formation en immersion m'a laissée avec un vide démoralisant. Un abandon à l'anglais serait tellement agréable.

Derrière moi : mes 30 élèves attendent avec grande anticipation ma prochaine action. Entre nous, nous avons conclu un pacte de parler uniquement en français pendant les deux semaines en France. Ce n'était pas une exigence imposée, mais ensemble, nous voulions prouver que nous en étions capables.

Pour moi, c'était une validation et un apaisement que l'immersion pouvait effectivement produire des individus BILINGUES! On était sur la voie de notre propre Révolution française et voici qu'on se trouvait au seuil de la porte du roi.

« Monsieur, je serais aussi fâchée peu importe la langue; mais si vous voulez pratiquer votre anglais, soyez le bienvenu et je vais continuer en français. »

La reconnaissance

Le cheminement de ma révolution française se poursuit au présent, 20 ans plus tard. Je suis rendue aux dernières étapes d'une maîtrise en éducation. Mon programme est divisé en deux démarches : deux années pour le diplôme d'études supérieures, puis l'option de continuer une autre année pour

compléter la maîtrise. À l'aide d'une étude de terrain j'ai pu investiguer en profondeur sur ma pratique d'enseignante de sciences naturelles et d'éducation physique au secondaire en immersion. Bien que j'aurais pu suivre un programme d'études supérieures en français, en divulgation complète, j'ai choisi de commencer en anglais. Au moment où j'ai décidé d'entamer mes études supérieures, j'étais déjà assez intimidée par l'idée de nouveaux concepts théoriques, des présentations, des dissertations – *il me manquait les mots* même en anglais, et encore plus en français! Je suis motivée; pas folle.

Armer les troupes

Pour la première enquête de mon programme, je me suis concentrée sur mes élèves de *Sciences naturelles 8*. J'ai profité des recherches de Katy Arnett et de Renée Bourgoin (Arnett, 2012; Arnett et Bourgoin, 2018; Bourgoin, 2019) pour identifier les élèves qui ont des difficultés de compréhension de langue. J'ai cherché les signes révélateurs parmi mes élèves et j'ai observé les mêmes élèves dans d'autres cours. Ceux et celles qui se sont démarqués étaient désengagés, ont évité de prendre des risques, sont revenus rapidement à l'anglais, ont donné des réponses absurdes et encore pire. Lorsque j'ai fouillé leurs dossiers scolaires, j'ai relevé un point commun : tout le monde était dans la moyenne ou au-dessus dans ses cours en anglais, mais avait des difficultés dans les cours d'immersion. Il était évident que la compréhension de ces élèves était étouffée par la langue. *Il leur manquait les mots*. Heureusement, Arnett et Bourgoin offraient aussi des interventions pour franchir cet obstacle de langue et ouvrir la porte au contenu.

J'ai été interpellée par l'impact que des changements très simples ont eu. Ces stratégies sont ancrées dans la conception universelle de l'apprentissage (CUA) et profitent non seulement aux élèves en difficulté, mais à toute la classe.



Par exemple :

- Donner des listes de vocabulaire au début de l'unité pour s'y référer au besoin.
- Utiliser plus de visuel, écrire des mots clés et attribuer des gestes aux mots.
- Parler plus lentement.
- Utiliser le même vocabulaire et les mêmes phrases pour les concepts clés et les afficher dans la classe.

Ce dernier était la plus importante des armes pour cette révolution française. J'avais l'impression qu'il fallait fournir une multitude d'outils et d'approches différenciés pour inciter chaque élève à rejoindre une discussion ou à répondre à une question. Je croyais nécessaire de leur bourrer le crâne d'autant de vocabulaire que possible.

En réalité, l'arme secrète était simple et efficace : une phrase formulée. Aux élèves éprouvant des difficultés de langue, cela fournissait un script et un point d'accès à la conversation.

Par la suite, les élèves pouvaient partager leurs idées avec leurs camarades de classe et démontrer la véritable ampleur de leur compréhension, auparavant dissimulée derrière une hésitation de langue. Ces simples ajouts à mon enseignement ont entraîné une participation beaucoup plus active des élèves auparavant désengagés et une rétention beaucoup plus grande du vocabulaire clé nécessaire pour exprimer des concepts. Au lieu d'avoir la tête baissée, ils avaient les mains levées pour participer à un bilinguisme confiant!

Mener l'attaque : suivez-moi?

Après deux années d'études, j'ai reçu mon diplôme d'études supérieures. Il fallait à ce stade-ci décider d'arrêter ou de continuer jusqu'à la maîtrise. J'avais encore des questions

à résoudre, j'avoue aussi avoir eu l'ambition d'atteindre une telle distinction. Par-delà cet optimisme prudent, ma professeure du DES m'a offert un questionnaire supplémentaire : « Tu es prof d'immersion. Pourquoi ne pas faire ta maîtrise en français? » Ceci a déclenché... une contemplation judicieuse... une introspection... une panique...

J'étais consciente de l'ironie d'éviter d'approfondir mon bilinguisme parce que je ne me sentais pas assez bilingue. Serais-je jugée selon la même norme que mes camarades de classe francophones? Ou pire – jugée PAR mes camarades de classe francophones? Devrais-je être consciente de chaque faute de grammaire écrite ou orale? Comme les élèves de mon enquête, est-ce que j'hésiterais à rejoindre la conversation? C'est vraiment incroyable à quelle vitesse on peut subir une chute de doute et vivre de l'anxiété à cause de la langue. Or j'exige une prise de risque de mes élèves au quotidien. Suis-je tellement hypocrite?

C'était certain que je n'allais pas améliorer mon usage du français uniquement en contexte de conversation avec mes groupes-classes : « Madame, il regarde comme tu devez sortir de ton zone de confort. » Oui... il fallait absolument effectuer un saut (me donner une poussée) de mon plateau convenable. Je ne voulais pas non plus être le général qui avait trop peur de participer à sa propre révolution. J'avais 13 années d'instruction en immersion, une mineure en français, 20 années à titre d'employée dans le rôle de prof d'immersion et mon amour pour la langue française! Pourquoi une telle hésitation? Ainsi, avec mes compagnons d'armes – les capitaines BonPatron, Linguee et Google Traduction – j'ai trouvé les mots pour sonner la charge. Décision prise. Avec une confiance fragile, je me suis inscrite à une maîtrise non seulement des concepts et théories en éducation, mais une maîtrise en études du bilinguisme! Vive la révolution!

Battre en retraite

Pour ma maîtrise, j'ai entrepris une réflexion sur ma pratique relative aux rétroactions que j'offrais à mes groupes-classes. Un des enjeux qui m'a interpellée était l'accent que je mettais sur mes rétroactions en éducation physique : est-ce que je me préoccupais de l'emploi de la langue tout en négligeant les buts importants?

Il y a un an, dans toute sa sagesse, le district où j'enseigne a décidé de rendre l'éducation physique en français obligatoire pour les élèves d'immersion de la 8^e à la 10^e année. Cette évolution a nécessité un changement de personnel et de rôles.

Un de mes collègues a commencé à enseigner suivant la perspective d'un professeur de langue qui enseigne maintenant l'éducation physique.

Moi, j'ai commencé à enseigner selon la perspective d'une professeure d'éducation physique qui enseigne maintenant en français.

C'était une situation parfaite pour mener une enquête et pour comparer nos rôles en tant qu'enseignants d'immersion. Mon collègue francophone connaissait la langue et la culture. Ayant donné des cours de français depuis cinq ans, il était passé expert dans l'art d'engager les élèves dans une utopie de francophilie. Moi, je connaissais le curriculum. L'ayant enseigné depuis 20 ans, j'étais assez habile avec les approches pédagogiques qui encouragent la participation et le développement des aptitudes physiques et la promotion d'une approche holistique de la santé.

Mon collègue se ralliait à l'appel de promouvoir la langue française dans un nouveau milieu. Il m'a offert ses rubriques d'autoévaluation de participation en français. Il m'a transmis ses idées de punitions et d'incitations à encourager un usage restreint à la langue cible : « L'équipe perdra un point pour chaque interjection en anglais! »; « Cinq pour cent de la note récompenseront les élèves qui parlent en français! » Cependant, je regrette que ces tentatives d'étouffer l'anglais aient aussi étouffé plusieurs voix.

Je trouve que les élèves d'immersion (moi incluse) se sentent compétents en exprimant des concepts académiques ancrés dans les routines de la salle de classe. Pourtant, quand ils veulent jaser avec un ami au sujet de la fin de semaine, il leur manque des mots. Ainsi, le choix de l'éducation physique comme cours se déroulant en français est utile pour pratiquer la langue dans un milieu moins structuré. En prime, il y a un riche vocabulaire sportif à apprendre et d'autres expressions d'encouragement. Néanmoins, il me semble que j'ai réussi à communiquer assez bien en français pendant 40 ans sans jamais connaître la terminologie d'un terrain de badminton, ni les positions de rugby. Une exception à ce genre de lacunes serait peut-être les rares occasions saisies de regarder des matchs de hockey des Canucks de Vancouver contre les Canadiens de Montréal offerts uniquement à la chaîne française : « Et le buuuuuut! »

J'essaie de créer des activités qui encouragent naturellement la communication orale : les défis en collaboration; les jeux de coopération; puis l'enseignement et les rétroactions aux pairs pour l'atteinte d'un but motivant. On prend le temps tous les jours de s'entretenir avec différents camarades de classe pour mieux se connaître et se rappeler notre bilinguisme. On pratique ensemble le vocabulaire de l'anatomie et les passes au ballon-panier. Et on le fait – *de notre mieux* – en français.

Pourtant, pour moi, le cœur de l'éducation physique c'est les liens entre les élèves, le développement d'un esprit qui reflète le soi et l'occasion de mettre en pratique le leadership.

Je ne peux pas encourager tout ceci si j'adopte le rôle de policier de la langue; de plus, les élèves ne peuvent pas vivre ce concept social en axant leurs efforts sur la langue et les mots qui sortent de leur bouche à tout moment.

Je veux offrir des rétroactions qui mènent les élèves plus près des normes d'apprentissage : encourager les autres, essayer de son mieux, participer avec un esprit sportif. Cependant, si tout ce qu'ils entendent de moi, c'est « en français! », la perception des attentes deviendra nuageuse.

Alors, bien que mes élèves aient les mots pour crier : « Mêlée! Je suis le talonneur, vous êtes les piliers! Demi – en jeu! Vers l'en-but! » je ferme les oreilles aux occasions de : « *Hey, try again. You got this!* » Peut-être qu'il faudra une retraite provisoire de la révolution.

Une paix intrinsèque

Pour ma part, je suis heureuse d'avoir choisi de continuer mes études en français. Au fil de mes lectures, des discussions et des travaux écrits, je raffermis ma confiance dans mon emploi de la langue. Je me sens aussi moins hypocrite en face de mes élèves, car je ne leur demande pas plus que ce que j'étais prête à faire. Ma révolution française m'a amenée à une évolution de soi. Ça m'a apporté une validation de mon bilinguisme. Je ne suis pas francophone, mais je suis bilingue.

Domage que je ne puisse pas retourner devant l'hôte du château de Versailles maintenant que j'ai les mots nécessaires pour lui tenir tête. Néanmoins, ma mère m'a appris ceci : « Si vous n'avez rien de gentil à dire... »

Références

ARNETT, Katy (2012). *Languages for all: how to support and challenge students in a second language classroom*. North York, ON, Pearson Canada.

ARNETT, Katy, et Renée BOURGOIN (2018). *Accès au succès : Faciliter l'inclusion pour des apprenants de langues / Access for success: making inclusion work for language learners*. Beaconsfield, Pearson Canada.

BOURGOIN, Renée (2019). *Soutenir les lecteurs en langue seconde*. Beaconsfield, Pearson Canada.

La place de l'anglais dans les classes d'immersion française

Josée Le Bouthillier | Associée à la recherche, Université du Nouveau-Brunswick | josee@unb.ca



Introduction

Actuellement, la didactique du plurilinguisme inspire beaucoup de débats et de tensions dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde en immersion, surtout par rapport à l'emploi de l'anglais. Le plurilinguisme est une idéologie linguistique qui considère les frontières linguistiques entre les diverses langues comme floues et qui met l'accent sur les connexions entre les langues dans le répertoire linguistique d'un individu. Les programmes d'immersion offrent des contextes d'enseignement et d'apprentissage particuliers qui se distinguent des situations où l'on enseigne la langue de la majorité. D'un côté, les enseignants résistent à l'idée d'employer l'anglais dans leur classe d'immersion de peur que le français y disparaisse complètement. D'un autre côté, ils se sentent incompetents, car malgré tous leurs efforts, leurs élèves parlent anglais assez fréquemment en classe d'immersion. Pris entre deux feux, ces pauvres pédagogues aimeraient bien s'écrier « Au secours! Mes élèves parlent anglais! » s'ils n'avaient pas peur du jugement de leurs pairs. La question se pose donc : « Que faire de l'anglais dans la classe d'immersion française? »

Le tournant plurilingue

Dans le tournant plurilingue en cours ces 35 dernières années (Meier, 2017), on note très peu d'appétit pour une pédagogie immersive dite monolingue, c'est-à-dire qui perçoit les langues française et anglaise comme deux systèmes distincts et séparés. En effet, déjà en 1979, Cummins avait introduit sa notion d'interdépendance cognitive en révélant que les deux langues ne se retrouvaient pas à des endroits séparés dans le cerveau et que différentes langues partageaient une compétence sous-jacente commune. Les langues parlées par un individu fonctionnent grâce au même système cognitif central. Pourtant, comme le démontre l'étude de 2016 de Sylvie Roy, l'idéologie monolingue a la dent dure dans nos programmes d'immersion. L'anglais y est trop souvent vu comme un paria et certains enseignants adoptent des mesures punitives à l'encontre de son emploi par leurs élèves.

Le répertoire plurilingue de nos élèves : une richesse

Nos élèves n'arrivent pas dans nos classes d'immersion comme des ardoises vierges... heureusement. Ils possèdent un bagage de connaissances et d'habiletés au sujet de la littérature dans leur L1, en plus de celui en L2. N'oublions pas que certains écoliers maîtrisent, en plus, des langues différentes des langues officielles du pays.

Ce bagage constitue un répertoire langagier qui se veut une richesse à exploiter par l'enseignant en immersion, et à valoriser tout autant, car la L1 fait partie de l'identité de nos élèves.

Dit simplement, la pédagogie du plurilinguisme préconise d'encourager ses élèves à utiliser tous les outils et toutes les forces à leur portée pour arriver à créer et interpréter du sens (García, 2009). Concrètement, cette pédagogie implique que les élèves parlent anglais dans les classes d'immersion :

1. quand ils ont besoin de leur L1 pour interpréter et créer du sens dans leur L2;
2. car cette langue réconfortante fait partie de leur identité et leur procure un confort dont ils ont parfois besoin.

Il n'y a pas lieu d'encourager activement l'emploi de l'anglais, car l'alternance codique entre le français et l'anglais s'effectuera tout naturellement pour vos élèves. Il faut aussi préciser qu'il n'y a pas lieu de décourager l'emploi de l'anglais de la part de vos apprenants. Toute personne bilingue ou plurilingue alterne entre les codes linguistiques.

Aussi, pour favoriser l'apprentissage du français et s'appuyer sur les forces de leurs élèves, les enseignants adopteront des pratiques plurilingues :

1. Encourager explicitement les transferts de la L1 vers la L2, c'est-à-dire comparer et mettre en opposition (similarités et différences) les langues pour favoriser l'apprentissage de la langue cible. Il existe plusieurs types de transferts interlinguistiques, autrement dit de transferts entre les langues. Les voici :
 - a. Transferts d'éléments conceptuels : en français, en anglais ou dans toute autre langue, les concepts demeurent les mêmes, p. ex. le capitalisme en sciences humaines, la photosynthèse dans les sciences, les habitudes de vie saines en santé, la factorisation en mathématiques et les contes de fées en arts langagiers. Un exemple frappant? Savoir faire du vélo. Même si j'ignore comment dire vélo, pédaler ou « tenir le guidon » en turc, je sais quand même faire du vélo. Les enseignants doivent activer les connaissances conceptuelles déjà présentes dans la L1 et s'en servir pour les développer dans la L2. On appelle cela un transfert d'éléments conceptuels. Vlad connaît le processus de formation des nuages, mais ignore la façon de l'expliquer en français. M. LeFrançais lui demande de représenter visuellement ses connaissances de ce processus et ce professeur aide Vlad à légender sa représentation visuelle (fournir le vocabulaire et l'inscrire dans l'illustration).
 - b. Transferts de stratégies métacognitives ou métalinguistiques : notamment, si les élèves connaissent des dispositifs mnémoniques dans leur L1, ils peuvent recourir à ce type de stratégie dans leur L2. Vous connaissez peut-être Dr. & Mrs. Vandertramp pour vous aider à vous souvenir des verbes conjugués avec l'auxiliaire être (Devenir, Revenir et Monter, Rentrer, Sortir, Venir, Arriver, Naître, Descendre, Entrer, Retourner, Tomber, Rester, Aller, Mourir, Partir). C'est un exemple de dispositif mnémonique. D'autres stratégies métacognitives sont l'emploi d'organiseurs graphiques : visualiser, prendre des notes, se poser des questions, résumer, etc. Sur le plan des stratégies métalinguistiques, elles peuvent être : 1. morphologiques (formation des mots) comme trouver de petits mots dans de grands mots ou des mots de la même famille; 2. syntaxiques (construction des phrases), comme regarder le signe de ponctuation à la fin d'une phrase pour savoir si c'est une question ou une exclamation et comme identifier les classes de mots (noms, verbes, adjectifs, adverbes) et leur fonction (sujet, groupe verbal, complément du groupe verbal...) pour savoir comment accorder le verbe ou l'adjectif; 3. sémantiques (conscience du sens des mots) comme les synonymes, les mots polysémiques (à plusieurs sens), les métaphores et les expressions idiomatiques.
 - c. Transferts pragmatiques de l'utilisation de la langue : entre autres, se servir de gestes pour communiquer, prendre des risques langagiers.
 - d. Transferts d'éléments langagiers précis : tels que les racines grecques et latines, les préfixes et les suffixes comme « photo » dans « photosynthèse », « logie » dans biologie, écologie, psychologie. Aussi la formation des adverbes .

1. français	2. anglais	3. espagnol
• généralement	• generally	• generalmente
• poliment	• politely	• cortésmente
• courageusement	• bravely	• valientemente
• globalement	• globally	• globalmente

- e. Transfert de la conscience phonologique : savoir que les mots sont formés de sons distincts.

2. Collaborer avec vos collègues anglophones en employant la pédagogie de la bilittératie (p. ex., Lyster et Ballinger, 2011; Lyster, Collins et Ballinger, 2009). Les élèves peuvent lire en alternance les chapitres français et anglais d'un même texte. Chacun des enseignants traitera de la littératie et de phénomènes linguistiques dans la langue enseignée et encouragera ses élèves à opérer des transferts d'une langue à l'autre.

La classe d'immersion : la place privilégiée du français

Au Canada, l'anglais est la langue de la majorité; donc il est beaucoup plus présent dans le quotidien de nombreux Canadiens. Les programmes d'immersion française visent à favoriser le bilinguisme officiel en fournissant aux jeunes Canadiens l'occasion d'apprendre le français. Dans ces programmes, les élèves partagent souvent l'anglais comme langue parlée, voire dominante, mais il est important d'accorder une place privilégiée au français. Encore une fois, il ne s'agit pas d'adopter une attitude négative envers l'usage de l'anglais, et encore moins des mesures punitives face à son emploi.



Pour une identité bilingue saine, les écoliers doivent développer une attitude favorable au français, aux personnes et aux cultures francophones, ainsi qu'une ouverture à celles-ci. Nier l'identité de l'élève, sa langue, sa culture, son histoire et ses expériences est contraire aux principes de l'éducation et s'oppose au développement d'une identité bilingue et de la compétence langagière en français.

L'enseignant doit donc accorder une place privilégiée au français :

1. En faisant un usage judicieux de l'anglais, c'est-à-dire en dernier recours, après avoir essayé plusieurs stratégies pour rendre le sens et le contenu de la leçon compréhensibles.
2. En fournissant des occasions multiples et fréquentes d'entendre, de voir, de lire, de produire et d'interagir en français.
3. En donnant aux élèves les outils langagiers dont ils ont besoin pour s'exprimer en français et comprendre (murs de mots thématiques, supports visuels et tactiles, mini-leçons, etc.).
4. En étayant les leçons et en commençant par occuper une plus grande place (modéliser, enseigner explicitement, faire de la pratique guidée) pour ensuite accorder une autonomie grandissante aux élèves.
5. En proposant des contextes d'emploi du français ressemblant le plus possible à des contextes réels d'emploi et riches sur le plan socioculturel.
6. En créant une ouverture sur les langues en général, outre l'anglais, et en encourageant les élèves dont la L1 n'est pas l'anglais à utiliser et partager des connaissances au sujet de leur L1.

On n'apprend pas une langue par la contrainte et le rôle des enseignants d'immersion est de cultiver l'amour du français en fournissant un terreau fertile et propice à l'épanouissement d'une identité bilingue ou plurilingue.

PS Arrosez le bouquet langagier général avec beaucoup d'amour, de respect et d'ouverture, pour mieux cultiver le terreau français en particulier.

Références

CUMMINS, James (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.

GARCÍA, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, UK, Wiley-Blackwell.

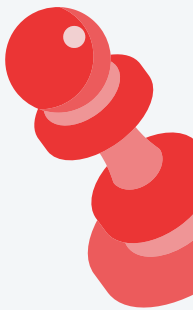
LYSTER, Roy, et Susan BALLINGER (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15(3), 279-288.

LYSTER, Roy, Laura COLLINS et Susan BALLINGER (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*, 18(3-4), 366-383.

MEIER, Gabriela Sylvia (2017). The multilingual turn as a critical movement in education: assumptions, challenges, and a need for reflection. *Applied Linguistics Review*, 8(1), 131-161.

ROY, Sylvie (2016). « Discours et idéologies en immersion française », *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 18, n° 2, p. 125-143.

**TOUTES NOS NOUVEAUTÉS
EN LIGNE SUR
RANDOLPH.CA**



Supporting beginning FSL teachers: considerations for administrators

Karla Culligan | Assistant professor, Second Language Research Institute of Canada, Faculty of Education, University of New Brunswick | kculliga@unb.ca

Paula Kristmanson | Professor, Second Language Research Institute of Canada, Faculty of Education, University of New Brunswick | pkristma@unb.ca



Karla Culligan

As all administrators know both first and second hand, being a new teacher comes with many rewards and challenges.

The excitement of one's first classroom and the joy of becoming a professional educator cannot be overstated. However, the magnitude of responsibilities and depth of knowledge needed for this demanding profession become apparent not long after joining the ranks of teacher. French as a second language (FSL) teachers are among those beginning teachers who experience these same realizations, but there may be additional concerns that come with this particular teaching and learning context.



Paula Kristmanson

This article is based on preliminary data collected from focus groups with beginning FSL teachers as part of a larger pan-Canadian teacher education project entitled *Identifying Requirements and Gaps in French as a Second Language (FSL) Teacher Education: Recommendations and Guidelines*.¹ We felt that the insights and reflections of these beginning teachers from the Atlantic region highlight important issues that may be of interest to administrators whose work it is to support beginning FSL teachers. The insights shared in this article revolve around three project themes: language proficiency, pedagogical knowledge, and mentorship. The experiences, both positive and otherwise, shared by these beginning teachers form the basis of the discussion, which includes considerations for administrators. These beginning FSL teacher experiences, although not generalizable, may resonate with many people working in this field and may be an excellent springboard for initiatives, formal and informal, that administrators could implement to support FSL teachers working in their schools.

Language proficiency

One of the particularities that is most unique to beginning FSL teachers revolves around language proficiency (e.g., Arnott & Vignola, 2018). Indeed, in another of our current studies, we found “confidence and competence” to be two interwoven factors that FSL teachers face in their daily work (Le Bouthillier et al., 2021). Some reasons for this include the fact that many FSL teachers are second language users; they themselves are often self-described “language learners.”

¹ This study, supported by the Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT), was conducted by researchers at the University of Ottawa, the University of New Brunswick, and the University of British Columbia. We acknowledge our colleagues' collaboration and thank Stephanie Arnott (project lead), Karla Culligan, Joseph Dicks, Paula Kristmanson, Josée Le Bouthillier, Mimi Masson, Lisa Michaud, Valia Spiliotopoulos, and Meike Wernicke for allowing us to present these results here. We also thank the project's graduate research assistants, Amanda Battistuzzi, Setareh Foroushani, Robyn Ouimet and Cameron W. Smith, for their contribution to the production of the findings discussed in this publication.

Additionally, some FSL teachers who self-identify as Francophone also hold some linguistic insecurities related to their particular accent or perhaps their written competency. One beginning teacher in this study described initial feelings of insecurity that diminished as they worked with her group of new colleagues:

I wasn't sure if I'd be able to do it. To be honest, I surprised myself and, you know, got my advanced [level of proficiency] but, of course using it [French] on a daily basis in the classroom is what's going to get you your higher proficiency [...] It always helps to have colleagues that are maintaining it and pushing for their best; personally at my school I feel like I have a similar proficiency, if not better, than some of my colleagues and it's just because the turnover for employees, we're in a rural school [...] And so, we kind of have a new middle school French immersion team and we're all just kind of helping each other kind of motivating each other. (Susan, Focus Group, June 2021)

For some, the communities of practice available to them in their initial teacher preparation (ITP) programs did not persist and the day-to-day demands of teaching took precedence over maintaining or trying to create groups of professionals with whom they could speak French. For example,

And I, I think that the opportunities that I had at [name of ITP program] to take courses in French and to have practice then in French really impacted how I felt about my proficiency and because I participated in French immersion through elementary school, I felt really good about it [...] but anytime that I don't use it consistently, I start to get nervous about it. This is why I've chosen to answer this question in English because it's like you know when you're just out of practice. (Alice, Focus Group, June 2021)

From an administrative perspective, it is important to consider the impact of supportive colleagues such as the ones described in the previous quotation; these were not only a linguistic lifeline, but a pedagogical one as well.

Nurturing a community of support among staff, including linguistic opportunities, is an important administrative role.

The pedagogical aspects of this, specifically those related to pedagogical knowledge, are brought to the fore through the next theme.

Pedagogical knowledge

In this study, two of the main issues that emerged related to pedagogical knowledge were connected to FSL-specific professional learning and guidelines for navigating curriculum, which research has suggested are of particular concern for FSL teachers (e.g., Kristmanson & Culligan, 2016; Spiliotopoulos, 2018). Although most of the participants in this study had experiences using curriculum documents in their various ITP programs, some of these beginning FSL teachers were either teaching in a province other than the one in which they did their ITP program, or had not done an FSL specialty during their ITP program. Two participants were grateful to teachers who "shared literally everything with me" (Alice) and who "mapped out the first three months out for me" (Arthur). However, almost all participants described the feeling of being overwhelmed at various points of time in their first few years of teaching and some offered very specific suggestions and experiences:

I also feel that some sort of video; some sort of a digital-based mentorship where I can see some of these lessons being implemented by expert teachers who have been with the school for a long time. (Tom, Focus Group, June 2021)

And then there was a lead who came into my room – I think it was Tuesday every week... he came in and he would go to the two grade one classes [...] And I was just like, “Oh, my gosh, this will be great” [...] he was awesome. And then he got pulled out of the lead position halfway through the year [...] after that I really haven’t felt like I’ve had any kind of support. In middle school, I got nothing. (Roxanne, Focus Group, June 2021)

Another beginning FSL teacher talked about how, on one hand, they had previously received really great training in the core French curriculum and how, on the other hand, they now found themselves without ongoing access to this kind of professional learning and without access to resources.

Before I went on maternity leave, I was teaching core French for a year. And, it was actually really great, I had like a two-day PD [professional learning] and there were some experienced core French teachers who were there, and we did lots of like practical games and it was, it was really, really good, and it made me think like, I wish that they had stuff like that more frequently for French immersion teachers, because we have PD at the school but it’s never related to anything related to French [...] So, I find that to be really frustrating because lots of online resources are available for English as we know; there’s much less available for French, specifically in your own province related to your curriculum. (Alice, Focus Group, June 2021)

Notably, three of the participants in our study are currently enrolled in Master’s programs, a self-initiated learning experience that is supporting their ongoing professional growth goals. However, in our focus group discussions, one of the support systems related to pedagogical knowledge that emerged as being most important was that of having a supportive and knowledgeable colleague.

Administrators who foster opportunities for formal and informal FSL-specific PL for their beginning FSL teachers will be meeting a key identified need.

This finding leads us to our third and final theme.

Mentorship

Fostering a culture of collaborative professionalism has been demonstrated to be fundamental to supporting FSL teachers’ professional practices (Kristmanson et al., 2011; Wernicke, forthcoming). One of the most striking aspects of the data from this study’s focus group discussions centred around mentors or lack thereof. Several of the participants spoke about finding a mentor through organic and informal means; they described feeling “lucky” (Alice, Roxanne) to have ended up with a person who took them under their wing. One beginning FSL teacher described a supportive informal community of practice who provided linguistic scaffolding:

I had been in French immersion since grade one [...] but I hadn’t spoken French in quite a while [...] I think I got a higher level than what I should have gotten at the time. And now having had that I have taken opportunities to improve my French [...] I have quite a few amazing staff at the school that I’m working at currently. They are really pushing me to improve my French, they won’t speak to me in English at all, because they know that I’m trying to improve my French. (Samantha, Focus Group, June 2021)

Other participants intentionally sought out supportive colleagues to lean on for pedagogical and emotional support as they navigated the early years of teaching, but sometimes this came with feelings of trepidation as they thought they should already know what to do. Some of the participants questioned both their own and others’ assumptions that successfully completing an ITP program and practicum meant they were fully equipped to teach. One participant shared the following experience and suggestion:

I’ve often wished that there was some sort of program for teachers between, you know, zero and three years of experience where routine check-ins are mandatory from a mentor and beginning the year [...] I wound up being just self-sufficient in being confused. I think that’s something that would just guide step-by-step through an entire year and not

necessarily somebody who's fully responsible for one person but maybe as a literacy leader coach or something like that could be responsible for a swath of teachers and perform routine check-ins and guidance and sort of help to make sure that things like a long-term plan gets done. (Tom, Focus Group, June 2021)

For administrators, mentorship holds promising practices in terms of making these matches more intentional and creating a mentorship-oriented community in the school.

This last quotation from our participant, Tom, which focuses in large part on suggestions for action, leads us to the final part of this article, relating to the implications of these particular beginning teacher insights.

Implications

To reiterate, this article represents the voices of some beginning FSL teachers from a particular region of Canada; it is not meant to be widely adopted as the only truth when it comes to starting a career in FSL teaching. However, as researchers and as educators ourselves, we were struck by the profound nature of the participants' insights and the way they resonated with both research and our experiences. We also believed that these are voices that administrators, who work with new FSL teachers, would want to hear. We appreciated the participants' candid sharing and want to conclude by summarizing the implications we have drawn from their experiences. For school administrators, we offer these ideas for consideration as a way to support and retain new FSL teachers working in our schools.

1. Beginning FSL teachers need opportunities to use French in a way that supports their professional and personal linguistic growth, as they often experience insecurities with respect to language competence and confidence. These opportunities cannot be seen as punitive (e.g., keeping their position depends on improvement) or laborious add-ons to an already stressful workload, but rather a chance to use and improve language while supporting pedagogical goals as well. School administrators might consider ways to promote the use of French among staff members who have proficiencies in the language. Ensuring that French is valued and used in the school will help support the linguistic and pedagogical goals of FSL teachers.
2. Beginning FSL teachers need to know how to use the FSL curriculum in a way that supports their day-to-day teaching. They require supportive and scaffolded professional learning that helps them to translate curriculum documents into plans and resources that will support their students' learning. School administrators might consider digital or in-person means of providing a scaffolded approach to using the FSL curriculum. This may mean allowing FSL teachers time and opportunity to attend or watch professional learning sessions geared directly to the FSL curriculum.
3. Beginning FSL teachers need supportive mentors. Mentorship could be in the form of a person or a small group of professionals who work in the same context and who are willing to serve as linguistic and pedagogical support systems. School administrators might consider intentional matching of new FSL teachers to an experienced mentor in the same school and providing time for co-planning and professional dialogue in the French language. If there is no mentor available in the school, matching the new teacher with an experienced FSL educator in another school might be another option. Digital technologies may allow for regular meetings or even observation of classroom practices.

In order to not only recruit but also retain FSL teachers, the education community needs to work together to provide the supports that will empower beginning FSL teachers to thrive in their chosen profession. As school administrators, who are also instructional leaders, it is worthwhile to consider the particular needs of new FSL teachers. Offering additional supports that may meet individual and specialized needs could promote a sense of belonging and professional wellness.

Like the participants in this study's focus group, many beginning FSL teachers are motivated and engaged professionals who love working with children and youth. We offer these insights to school administrators in an effort to make FSL programs positive and productive educational spaces for both teachers and their students.

References

ARNOTT, Stephanie, & Marie-Josée VIGNOLA (2018). The Common European Framework of Reference (CEFR) in French immersion teacher education: A focus on the language portfolio. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* (special issue), 6(2), 321-345.

KRISTMANSON, Paula, & Karla CULLIGAN (2016). Fostering cross-cultural understanding and multiculturalism in future classrooms: Experiences of preservice language teachers in an international internship. *Réflexions* (Canadian Association of Second Language Teachers / Association canadienne des professeurs de langues secondes), 35(1), 17-20.

KRISTMANSON, Paula, Chantal LAFARGUE & Karla CULLIGAN (2011). From action to insight: A professional learning community's experiences with the European Language Portfolio. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée* (special issue: Trends in second language teaching and education), 14(2), 53-67.

LE BOUTHILLIER, Josée, Karla CULLIGAN, Lisa MICHAUD & Paula KRISTMANSON (2021, August 15-21). Experiential and embedded professional learning (PL) for educators in immersion. In R. FIELDING & D. TEDDICK (chairs), S170: *The dynamics and challenges of teacher education for immersion and CLIL contexts: Preparing teachers to integrate language and content* [symposium]. AILA 2021 Congress, Groningen, the Netherlands: *The dynamics of language, communication and culture in a changing world*. <https://www.aila2021.nl/>

SPILIOTOPOULOS, Valia (2018). Lessons learned from immersion in western Canada's multilingual and multicultural post-secondary context across the disciplines. OLB Working Papers / Cahiers de l'ILOB (Institut des langues officielles et du bilinguisme, Université d'Ottawa), 9, 1-25. University-level immersion environments in Canada / Dispositifs d'immersion universitaire au Canada.

WERNICKE, Meike (à venir / forthcoming). « M'améliorer, c'est pour le reste de ma vie » : L'importance d'une culture professionnelle dans la formation à l'enseignement du français. Québec, Les Presses de l'Université Laval. Coll. Perspectives de l'Ouest.

NOUVEAUTÉ!

Ateliers virtuels pour les classes de 9e à 12e année

Teacher
5 étoiles
Propulsé par acpi.ca



L'équipe Teacher 5 étoiles anime des ateliers pour promouvoir le bilinguisme et stimuler la créativité auprès de vos élèves!

INFORMEZ-VOUS!



TEACHER5ETOILES.CA/ATELIERS-VIRTUELS-SECONDAIRE



Point de besoin : mobilisation de l'enseignement fondé sur les données en immersion française

Miriam Semeniuk | Professeure et orthopédagogue en immersion française en Colombie-Britannique | miriamsemeniuk@gmail.com



Dans la plupart des classes d'immersion française (IF), environ 20 % des apprenants ne répondent pas aux attentes en matière de langue et de lecture (c.-à-d. quatre ou cinq élèves dans une classe : Desrochers, Laplante et Brodeur, 2016). Souvent, les enseignants en classe différencient le contenu et adaptent l'enseignement à l'aide

de stratégies d'enseignement et d'apprentissage aux divers niveaux de réussite. Canadian Parents for French a indiqué que les services de soutien demeurent un peu difficiles à obtenir, bien que le soutien à l'apprentissage des élèves en classes de langue seconde soit de plus en plus l'objectif principal de l'IF (Arnott et Masson, 2019) dans le but d'aider ces mêmes élèves à améliorer leurs chances de succès en lecture, dans les études en général.

Ces services incitent un plus grand nombre d'élèves à poursuivre le programme, sans oublier leur apport au bien-être social et émotionnel des enfants en difficulté.

« Dans [le] mouvement vers l'école inclusive s'est posé le défi non seulement d'identifier avec justesse les élèves à risque ou en difficulté, mais, surtout, d'évaluer leurs besoins afin de mieux y répondre. L'adéquation des procédés d'identification utilisés depuis de nombreuses années a fait l'objet de controverses au début des années 2000. On a notamment remis en cause leur finalité, leurs méthodes et leurs conséquences sur les élèves » (Desrochers et Guay, 2020, p. 6).

Suivant les trois étapes inhérentes à l'autorégulation, 1) la planification, 2) la réalisation, ainsi que 3) l'évaluation d'impact et l'amélioration continue, mon article présente un modèle de soutien à l'échelle de l'école, ainsi que des outils de dépistage pour déterminer les forces et les faiblesses des élèves en vue de choisir les pratiques appropriées pour chaque apprenant. J'y explique une procédure d'aiguillage pour l'obtention du soutien des services d'éducation spécialisée afin de faciliter la collaboration dans la prestation d'un programme d'appui solide.

Modèle de soutien à l'échelle de l'école

Un système de soutien multiniveau, un modèle d'intervention comportant plusieurs paliers d'apprentissage, est fondé sur la réponse à l'intervention (RAI) (Fuchs et Fuchs, 2007). On peut facilement le mettre en œuvre à l'échelle de l'école afin de répondre aux besoins des élèves peu performants. La RAI est axée sur :

1. La prévention des défaillances;
2. Une intervention efficace à employer avec les élèves plus exposés à un échec en lecture;
3. Le rôle crucial des interventions universelles en matière d'éducation (c.-à-d. basées sur un dépistage global en classe);
4. L'augmentation de l'intensité des interventions à chaque niveau;
5. La trajectoire d'apprentissage et les ajustements des interventions par rapport à la réponse de l'élève.

Le modèle comportemental de RAI, mode de support par l'enseignement différencié, comporte généralement trois niveaux.

Pour l'immersion française et aux fins du présent article, je mettrai l'accent sur la façon dont les enseignants peuvent identifier les apprenants ayant des difficultés au premier niveau. Les objectifs sont d'enseigner aux élèves les concepts dont ils ont besoin, et de renforcer les compétences nécessaires pour qu'ils continuent leur intégration dans le groupe-classe.

Au niveau 1, l'intervention scolaire suit l'enseignement général dispensé dans la salle de classe ordinaire. Les élèves qui ont besoin de soutien individuel sont ciblés et le travail en groupe peut se dérouler en classe ou avec un orthopédagogue ou un enseignant embauché à temps partiel pour aider les élèves en difficulté. Le niveau 1 est le niveau auquel la majorité des apprenants (75 à 80 %) réussit à apprendre, et l'apprentissage ciblé peut survenir en classe ou selon un modèle de retrait où les élèves travaillent individuellement ou en groupes de quatre ou cinq avec un orthopédagogue dans une salle de ressources ou un espace calme. Tous les apprenants qui reçoivent le soutien académique d'un spécialiste hors de la classe régulière doivent se conformer à un plan d'apprentissage ou un plan d'enseignement individualisé (PEI) déjà en place. Les adaptations et les interventions du premier niveau sont parallèles à ce qu'on enseigne en classe; par conséquent, les outils de dépistage présentés ici conviennent pour déterminer ce qu'il faut inclure dans un PEI. Les niveaux 2 et 3 s'ajoutent au palier 1 et se distinguent entre eux par la spécificité des cibles d'apprentissage et le degré d'intensification d'instruction.

Lorsqu'un élève ne répond pas à l'intervention de niveau 1, un test avancé et formel est effectué pour déterminer les domaines de difficulté en vue d'accroître l'intensité de l'enseignement. L'utilisation ou l'achat de tests normalisés pour les évaluations avancées (niveau B) est réservé aux enseignants qui détiennent un certificat valide pour administrer les tests de « niveau B » et qui ont suivi plusieurs cours d'interprétation des évaluations psychologiques et de leur mesure, ou qui ont obtenu un diplôme en éducation spécialisée. Si un élève continue de démontrer des difficultés d'apprentissage, le psychologue scolaire peut conseiller l'équipe à l'école, les parents, les enseignants, et l'administrateur de l'école, afin d'envisager d'autres programmes d'enseignement pour l'élève.



Au minimum, le travail de l'orthopédagogue ou d'un enseignant à temps partiel avec les élèves en difficulté au niveau 2 dans un tel système de soutien exige des cours en 1) théories d'apprentissage des langues maternelles (L1) et langues secondes (L2); 2) stratégies pour enseigner l'alphabétisation en L1, L2 et de façon bilingue; 3) méthodologie d'enseignement pour adapter et modifier le curriculum et les stratégies d'enseignement de L2; 4) éducation spécialisée; et 5) administration de tests et modes d'évaluation avancés pour interpréter les résultats à des fins multiples (c.-à-d. planification de l'enseignement, rapports aux enseignants et aux parents, et aiguillage vers des services d'éducation spécialisée).

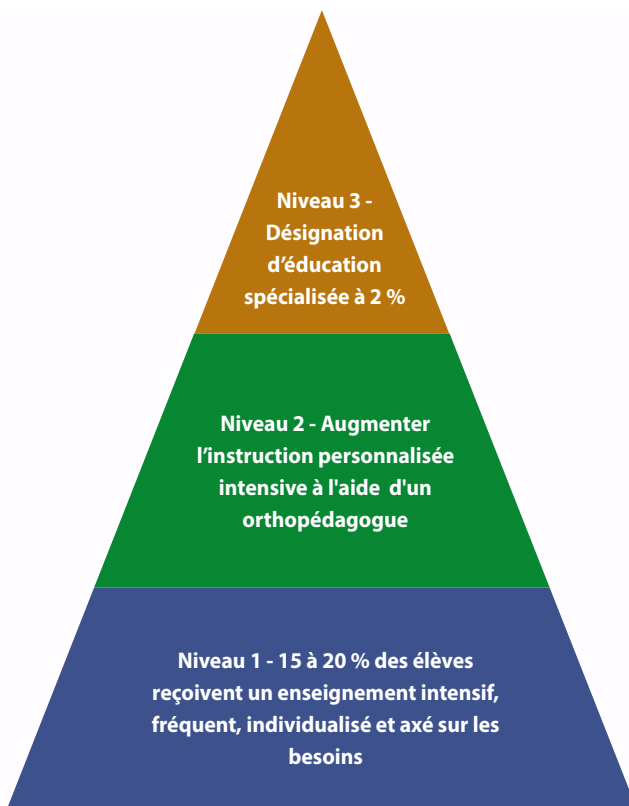
Il est fort recommandé de participer à un perfectionnement professionnel continu pour planifier des programmes d'intervention répondant aux besoins divers des élèves à plusieurs niveaux (de la maternelle à la 5^e année), et pour peaufiner ses compétences pédagogiques en matière de sophistication lexicale et syntaxique, de précision grammaticale et de pertinence sociolinguistique (Cammarata et Haley, 2018), et les rudiments de lecture dans une langue seconde (Bourgoin, 2020).

La démarche de RAI est basée sur des évaluations informelles, brèves, faciles à appliquer, déployées stratégiquement à l'aide d'outils comme ceux présentés dans cet article.

Le dépistage est essentiel pour orienter l'enseignement en classe. Au niveau 1, l'enseignement fondé sur les données se fait en quatre étapes :

1. Brève évaluation (rapide) de tous les élèves pour déterminer les zones de difficulté;
2. Planifier l'instruction des individus ou groupes pendant une période de temps prédéterminée;
3. Surveiller, réévaluer et consigner les progrès des élèves pour déterminer l'incidence de l'enseignement;
4. Déterminer collectivement les prochaines étapes (l'enseignant, l'orthopédagogue, l'administrateur de l'école, les parents).

Le modèle de réponse à l'intervention, RAI



Individualisation de l'instruction au niveau 1

Fréquence d'intervention :

- 4 à 5 jours/semaine, 30 min/jour
- Contenu d'apprentissage : le développement oral et les cinq piliers : 1) conscience phonémique, 2) identification et lecture des mots, 3) vocabulaire, 4) fluidité en expression orale et en lecture, 5) compréhension. Le contenu change en fonction des besoins des apprenants
- Élèves ciblés : les élèves en classe régulière
- Regroupements homogènes
- Un système écologique pertinent pour chaque classe
- Intervenant : l'enseignante ou l'orthopédagogue
- Endroit : en classe ou hors classe
- Modèle d'enseignement : façon explicite/intensive
- Pistage des progrès : 2 fois/mois
- Implique les parents en L1 ou L2 ou les deux

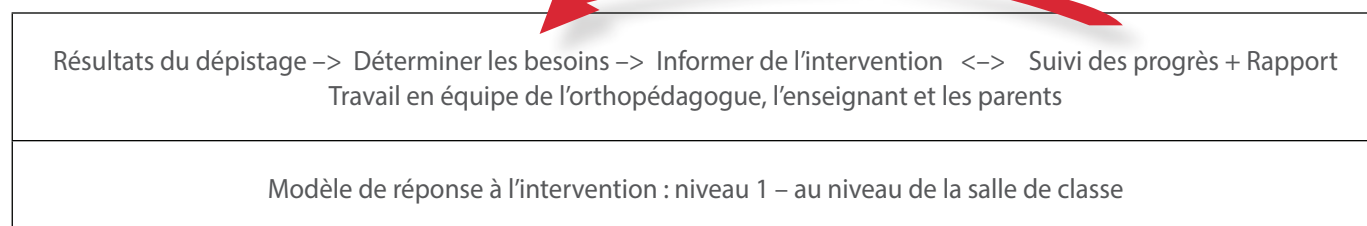
Les évaluations préalables sont universellement administrées, de manière rapide, dans un système à niveaux multiples, ou existent déjà dans le rapport de fin d'année lié à la note précédente dans le dossier des élèves. Pour faciliter le classement des élèves au début d'une année scolaire, il y a possibilité de transmettre des rapports de synthèse d'un enseignant à l'autre lorsque le modèle de RAI est adopté à l'échelle de l'école. Les tests de dépistage traditionnels, comme les évaluations de rendement en lecture effectuées trois fois par année pour les bulletins, fournissent une indication générale des points forts et des points faibles des élèves. Ces tests ne révèlent que des capacités générales, génèrent des détails insuffisants pour

planifier l'enseignement et ne reflètent pas les capacités de L1 de la personne apprenante de niveau 2, qui deviennent de plus en plus un déterminant important de la réussite de L2 (Baker, 2001).

Une façon efficace de tirer parti des forces bilingues des écoliers lorsque le français est la langue principale d'enseignement, consiste à faire participer les parents à l'intervention en mettant l'accent sur la lecture et sur la discussion des concepts travaillés à l'école pour le réinvestissement et pour acquérir des connaissances de base dans la L1.

Les outils de dépistage diagnostique fournis ici ont été développés pour que les enseignants puissent les utiliser avec rapidité et efficacité, et visent à combler des déficits de compétences spécifiques par l'enseignement. Cette précision dans l'identification des compétences à travailler permet l'enseignement au point de besoin de l'élève.

L'instruction dans le cadre d'une intervention est un processus récursif qui suit, généralement, un cycle y compris : la réalisation d'un dépistage universel régulier pour identifier les élèves peu performants; l'adaptation de l'enseignement et la mise en œuvre de pratiques réussies dans des leçons individualisées en fonction des besoins des apprenants; l'évaluation du plan d'enseignement en mesurant (réévaluant) les capacités des élèves et en prenant des décisions sur l'enseignement en fonction des données (les notes des élèves). Le modèle ci-après montre que les besoins d'apprentissage sont continuellement réévalués afin de fournir un enseignement spécifique des compétences tout en facilitant l'apprentissage du curriculum régulier.



Les compétences à cibler

L'un des objectifs d'un modèle de RAI est de faire progresser régulièrement tous les apprenants dans tous les domaines du programme. Le dépistage universel (c.-à-d. de tous les élèves) permet de documenter continuellement les progrès et de planifier l'enseignement à court terme. L'enseignement efficace de la lecture doit être centré sur le développement des habiletés essentielles à l'individu : la différenciation des phonèmes, l'application des correspondances graphème-phonème pour décoder les mots en lecture, l'accès à un vocabulaire étendu en tous domaines (sciences de la nature, sciences humaines, d'autres thèmes abordés), la mise en œuvre de stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit, et la fluidité des processus qui président à ces habiletés. Pour l'apprentissage en L2, il faut ajouter à cette liste la maîtrise de la grammaire, qui sous-tend l'organisation des phrases et le jeu des marques morphosyntaxiques (Desrochers,

Laplanche et Brodeur, 2016). L'enseignement est axé sur les habiletés linguistiques des élèves, accepte que l'interlangue soit un stade de développement vers l'autonomie et l'atteinte de compétences plus élevées (Collier, 2010). Les concepts en mathématiques sont inclus. Suivre le cheminement des élèves de près pendant toute l'année scolaire permet de mieux gérer les progrès académique en affinant continuellement les leçons.

Le suivi des progrès

Les outils de dépistage fournis mettent l'accent sur ces compétences et servent à déterminer les compétences que l'élève doit améliorer. Les progrès sont documentés au fil du temps afin de montrer les tendances en matière d'apprentissage, de mesurer l'efficacité de l'enseignement et de planifier les prochaines étapes. Le dépistage est adaptable et non prescriptif. Pour évaluer les élèves de



tous les niveaux scolaires, on peut recourir à d'autres vocabulaires, d'autres questions pour évaluer la langue orale et tous les textes ou histoires.

Sur les quatre outils de dépistage pour documenter les progrès, trois ciblent la conscience phonémique (combiner et segmenter les sons des lettres dans les mots), et un cible les mathématiques. Les évaluations sont basées sur deux ou trois essais (p. ex., par un pointage sur 10), et alors sont vite faites. Un outil servant plutôt à documenter le développement du langage oral, les progrès en lecture (syllabes, encodage des mots, mots lus, fluidité en lecture, la compréhension), est présenté sous le titre « *IEP Progress Record* – Formulaire d'enregistrement des progrès » et peut être utilisé également en salle de classe.

Trois résumés des compétences en conscience phonémique et mathématiques sont fournis sur une page. Combiné avec la page de suivi des progrès PEI (formulaire d'enregistrement des progrès), ceci facilite la documentation des résultats lorsqu'ils sont copiés

recto-verso. La normalisation locale consiste à comparer les progrès d'un élève à ceux de la classe. Lorsque les parents d'élèves de niveau intermédiaire demandent une indication du rendement scolaire de leur enfant, surtout en lecture, la référence à la norme locale est une comparaison juste, car les élèves ont généralement été exposés au français dans des proportions similaires au fil du temps, ont reçu un enseignement semblable et ont des données démographiques semblables. Un formulaire de référence que les enseignants peuvent utiliser lorsqu'ils demandent du soutien à l'orthopédagogue est aussi présenté.

Les orthopédaugues ont généralement un processus en place pour accepter de travailler avec les élèves, y compris 1) demander la permission des parents de travailler avec les élèves; 2) décider des évaluations à administrer, des compétences sur lesquelles se concentrer, et les rédiger dans un plan d'éducation individualisé; 3) faire le suivi des progrès et contribuer à leurs observations et ajouter de l'information d'évaluation aux fiches de rendement

officielles à l'appui des actions de l'enseignant en classe; et 4) l'abandon des services. Souvent les élèves ont besoin d'une intervention continue pendant plus d'un an, et l'offre de soutien est renouvelée aux parents chaque année en septembre.

Conclusion

Le modèle de soutien en apprentissage multiniveau et les outils de dépistage présentés ici ont été fournis pour aider les enseignants à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques réussies de façon continue tout au long de l'année scolaire et quand les élèves passent d'une année scolaire à une autre.

La mise en train de l'apprentissage individualisé signifie une étape vers l'égalité d'accès à l'apprentissage pour tous les élèves. Le soutien offert aux apprenants tout au long des années élémentaires du programme d'immersion, surtout au niveau primaire, est prometteur pour assurer de solides compétences en littératie et un intérêt continu pour l'apprentissage du français.

Avec des outils de dépistage et un formulaire de référence pour le soutien supplémentaire des enseignants en éducation spécialisée, j'espère que les enseignants trouveront la tâche de différencier l'enseignement surmontable dans le but de fournir à leurs élèves une base solide pour la langue et l'apprentissage. En mettant l'accent sur l'amélioration de l'enseignement au niveau 1 dans un modèle multiniveau, les administrateurs d'école et ceux des commissions scolaires disposent d'un cadre sur lequel ils peuvent baser leurs décisions de dotation et redéfinir les rôles et responsabilités des coordonnateurs de langue et d'alphabetisation dans le but de fournir à tous les intervenants un moyen rentable de réduire l'attrition dans le programme d'immersion française et d'accroître les possibilités de réussite pour tous les apprenants.

Notons enfin que l'élaboration d'un programme (pratique, approche ou techniques pédagogiques, etc.) et son adoption doivent s'appuyer principalement sur les données probantes disponibles de la recherche scientifique en pédagogie.

Outils de diagnostics et version anglaise de cet article disponibles sur l'Espace membre virtuel de l'ACPI.

Références

- ARNOTT, Stéphanie, et Mimi MASSON (2019). Trends and lessons to be learned from the 21st century research on Canadian FSL programs. *The state of French second language education in Canada 2019: Focus on French Second Language Programs*, 3-7. Canadian Parents for French, Ottawa.
<https://cpf.ca/en/state-of-fsl-education-in-canada>
- BAKER, Colin (2011). The special educational needs, assessment and testing of bilinguals. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.), 338-359. Clevedon, Multilingual Matters.
- BOURGOIN, Renée (2020). *Soutenir les lecteurs en langue seconde : enseignement et interventions en lecture*. Montréal, Pearson, Canada.
- BOYER, Christian, et Steve BISSONNETTE (2021). « Comment exercer une gestion rationnelle axée sur les résultats? Exemple de la mesure de l'effet d'un programme orthopédagogique sur le rendement des élèves ». *Enfance en difficulté* (Université Laurentienne), vol. 8, p. 95-126.
doi :10.7202/1075508ar
- CAMMARATA, Laurent, et Corey HALEY (2018). Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French Immersion context: a professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 332-348.
- COLLIER, Catherine C. (2010). *RTI for diverse learners: More than 200 instructional interventions*. Toronto, Corwin.
<https://us.corwin.com/en-us/nam/book/rti-diverse-learners>
- DESROCHERS, Alain, et Marie-Hélène GUAY, dir. (2020). « L'évolution de la réponse à l'intervention : d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples ». *Enfance en difficulté* (Université Laurentienne), vol. 7, p. 5-25.
- DESROCHERS, Alain, Line LAPLANTE et Monique BRODEUR (2016). « Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ». Actes du *Symposium international sur la littératie à l'école / International Symposium for Educational Literacy* (SILE/ISEL) 2015, p. 290-314. Sherbrooke, Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/10274>
- FUCHS, Lynn S., et Douglas FUCHS (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14-20.

SFU

ATTEIGNEZ VOTRE PLEIN POTENTIEL

Commencez en 2022 l'un de nos programmes
d'études supérieures en ligne :

- Diplôme d'études supérieures
- Maîtrise en éducation
- Ph.D. Langues, cultures et littératies



sfu.ca/baff-offa/etudessuperieures



3 ET 4 DÉCEMBRE 2021

INSCRIVEZ-VOUS DÈS MAINTENANT

acpicongres.ca

UN CONGRÈS PLUS GRAND QUE NATURE

UNE EXPÉRIENCE 100 % VIRTUELLE

EN COLLABORATION AVEC:

Association canadienne des
professionnels de l'immersion

