

LE JOURNAL DE L'IMMERSION

ÉCHOS DU CONGRÈS



L'apprentissage actif
du lexique par la
musique classique

Sabrina Martha Bevilacqua

Explorer les
possibilités de la
boucle de la littératie
pour l'immersion
française

Katherine Mueller et Roswita Dressler

Challenges and
Opportunities Around
Teacher Recruitment
and Retention in
French Immersion

Martin Poirier

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 44, numéro 1, hiver 2022

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
Wybo Ottenbreit-Born
Holly Sorenson
Monica Tang

Rédactrice en chef
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

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

Conseil d'administration

Alberta	Sarah Federation
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 la rédactrice en chef.....	5
Coup de cœur de Chantal	6
Pourquoi l'album jeunesse?	7
Christine Thibaudier-Ness, lauréate du 45 ^e prix André Obadia	11

Échos du congrès

L'apprentissage de la lecture : commençons sur de bonnes bases.....	13
L'apprentissage actif du lexique par la musique classique.....	24
Explorer les possibilités de la boucle de la littératie pour l'immersion française	33
Favoriser l'hybridation des modalités d'enseignement et des environnements d'apprentissage en immersion	39
Challenges and Opportunities Around Teacher Recruitment and Retention in French Immersion	46
Aider les auteurs des programmes d'immersion française à améliorer leurs textes	49
70 activités motivantes de lecture.....	52

Mot de la présidente

Caroline Roux | Présidente de l'ACPI et du comité organisateur du congrès 2021 | presidente@acpi.ca



Les échos du congrès... ou les échos de la montagne

Comme le veut la tradition, l'édition hivernale du *Journal de l'immersion* porte sur les échos du congrès, soit les moments forts de l'événement phare de l'ACPI.

L'ACPI a gravi plusieurs montagnes dans les deux dernières années. Tel un alpiniste affrontant les caprices de dame Nature lors d'une ascension, l'ACPI a bravé le brouillard d'une pandémie mondiale pour finalement atteindre le sommet en décembre dernier : son [44^e congrès national](#), que j'ai eu l'honneur de présider.

Certes, l'ascension fut différente des 43 premières expéditions. Le congrès national 2021 a été confronté à de multiples chamboulements s'étalant sur près de trois années : un congrès annulé puis reporté, une édition renouvelée en un mode hybride pour finalement être adaptée en formule 100 % virtuelle, une première pour l'ACPI! Le thème du congrès, *Plus grand que nature*, s'inspirait des montagnes majestueuses de la magnifique ville de Banff, en Alberta, hôtesse de cette 44^e édition. Évidemment, le sens a bien évolué au fil du temps, évoquant le dévouement et la résilience dont ont fait preuve les professionnel.le.s de l'immersion d'un bout à l'autre du pays afin d'offrir à nos élèves des programmes d'immersion de qualité dans un contexte pandémique hors de l'ordinaire. Votre authenticité et votre capacité d'adaptation m'émeuvent, mais surtout, me rendent fière d'appartenir à une si belle communauté professionnelle. C'est chacun et chacune de vous qui êtes plus grands que nature!

Ma montagne à moi

Il y a trois ans, lorsque j'ai pris la présidence de ce congrès, j'étais loin de me douter que cette expérience me ferait grandir à ce point. À titre d'exemple, parler devant les gens m'a toujours rendue anxieuse. À titre de présidente de l'ACPI, je suis appelée à m'exprimer souvent devant des groupes, à prendre des décisions parfois faciles, parfois difficiles. Toutefois, j'avais accepté de relever le défi de présider le congrès avant d'entamer mon rôle de présidente de l'ACPI. Ne demande-t-on pas aux élèves d'immersion française de prendre des risques et de sortir de leur zone de confort? Eh bien, j'ai modestement voulu montrer l'exemple et ça m'a permis de ressentir une profonde admiration pour nos élèves. Parce que oui, c'est difficile de sortir de notre zone de confort, mais c'est ô combien gratifiant!

L'expédition

Le congrès a rassemblé plus de 550 personnes, en direct et en rediffusion. Je garde d'excellents souvenirs de mes rencontres virtuelles avec l'inspirante Kim Thúy, la professeure Sylvie Roy et le professeur titulaire Laurent

Cammarata accompagné de la professeure Kristan Marchak. Je suis plus qu'impressionnée par l'apport des 70 animateurs et animatrices qui nous ont offert des ateliers motivants nous permettant d'ajouter de nombreux outils pédagogiques dans notre sac d'expédition. D'ailleurs, merci à l'équipe de l'ACPI d'avoir capturé quelques beaux moments de l'événement et de les avoir réunis dans [une courte vidéo](#). Derrière cette expédition, un véritable camp de base s'est orchestré pour nous faire vivre une expérience mémorable. L'équipe de l'ACPI a su se doter d'une vue panoramique afin d'adapter toutes les composantes d'un événement aussi complexe sans laisser de côté l'authenticité de la communauté. Votre créativité et votre proactivité sont sans limites!

Je ne peux passer sous silence l'apport remarquable du comité organisateur de l'Alberta, dont la patience et l'engagement ont été exemplaires dans ce processus de près de trois ans. Merci à vous qui, malgré le format virtuel, avez pu y apporter votre touche locale. Évidemment, l'expédition n'aurait pu mener à un tel succès sans l'apport et l'implication d'une grande quantité de bénévoles, de partenaires, de commanditaires et de participant.e.s. Merci à vous tous et toutes!

La prochaine aventure

Cette expédition nous a certainement fait grandir. Je suis heureuse de passer le flambeau à Alexander Skene qui présidera la prochaine expédition de cette envergure, soit le [45^e congrès de l'ACPI](#) qui aura lieu à Ottawa du 3 au 5 novembre 2022. La thématique choisie, *Nos voix communes vers l'avenir*, résonne en moi. Les dernières années nous ont confronté.e.s à des obstacles, mais elles ont sans aucun doute solidifié notre communauté. Peu importe le brouillard qui pourrait se dresser sur la voie de la 45^e expédition du congrès de l'ACPI, je suis plus que confiante que notre force saura nous amener au sommet et ainsi porter un regard confiant sur une vue sans frontière.

Paroles de la rédactrice en chef

Monica Tang | *Rédactrice en chef de cette édition du Journal de l'immersion; enseignante d'immersion et formatrice associée en formation initiale et continue, Université Simon Fraser* | monica_tang@sfu.ca



Normalement, le congrès annuel de l'ACPI se veut, pour moi, une célébration de ma communauté professionnelle. Et ça l'a été! Ce sont trois jours chargés de moments Aha, de joyeuses retrouvailles avec mes collègues de partout au pays et, bien sûr, un apprentissage ultra-riche et intense grâce auquel j'ai hâte de tout mettre en application dans ma salle de classe!

Je vous avoue qu'en décembre dernier, je n'avais pas trop hâte de m'asseoir pendant plusieurs heures à écouter des gens présenter des ateliers virtuellement, sans pouvoir interagir avec qui que ce soit. Cependant, mon expérience m'a surprise au plus haut point!

Premièrement, malgré le format virtuel, les ateliers étaient d'une grande qualité et on oublie rapidement qu'on est tout seul chez soi et non dans une grande salle, entouré de professionnel.le.s de l'immersion! Ensuite, les multiples outils technologiques mobilisés par le comité organisateur de l'ACPI m'ont réellement éblouie par leur capacité à nous connecter d'un océan à l'autre! J'ai éprouvé un réel plaisir à interagir avec mes collègues, soit dans les petites salles en atelier, ou à l'aide de la fonction de clavardage durant les plénières, et même en promenant mon avatar vers un groupe de gens dans une salle virtuelle à l'aide de la plateforme de visioconférence Wonder pour aborder mes enjeux préférés en immersion! Nous avons jaser sur l'identité des élèves, les compétences interculturelles, la conscience phonologique, les stratégies de lecture, les directions variées de l'immersion aux quatre coins du pays, et les mots inspirants de Kim Thúy lors de sa plénière. Nous avons parlé de tout sauf de pandémie! Haha!

Même après le congrès, les participants et participantes avaient l'option de visionner tous les 65 ateliers et les 3 grandes conférences dans leur temps libre. Maintenant, nous vous offrons une autre façon de continuer ce bel apprentissage : les échos du congrès. Les auteur.e.s de ces articles nous présentent à nouveau les concepts, les idées, les ressources, les trucs et les astuces qu'ils et elles nous ont partagés lors du congrès, cette fois-ci en format écrit, où l'on peut lire, relire les points forts et enrichir d'innovations des collègues qui n'ont pas pu assister au congrès. Ces échos témoignent des questions et des enjeux qui préoccupent les enseignant.e.s et les administrateur.trices d'immersion en 2021.

Bonne lecture!

Coup de cœur de Chantal

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



Je suis une fervente de Simon Boulerice. J'aime son regard sur la vie, sa bonne humeur contagieuse et sa grande culture. Je suis ébahie par ses multiples talents. Il excelle dans tout ce qu'il touche : c'est un comédien hors pair, un dramaturge respecté, un metteur en scène juste, un poète et auteur exceptionnel de littérature jeunesse. J'aimerais bien avoir un quart de tous ses talents.



Quand mon amie Johanne m'a parlé de la série télévisée *Six degrés*, imaginée et écrite par Boulerice, j'ai saisi la première occasion de me replonger dans l'univers de cet écrivain. Dès le début, j'ai hésité entre la tentation de dévorer la série d'un coup ou d'étirer mon plaisir pendant plusieurs jours...

Six degrés c'est l'histoire de Léon (16 ans), qui est presque aveugle. Il ne voit qu'à six degrés d'un seul œil. Sa mère, très contrôlante, lui fait l'école à la maison. Quand cette dernière décède subitement, Léon se retrouve parachuté chez son père biologique dont il ignorait l'existence. Il devra fréquenter l'école secondaire et créer des liens avec ses nouveaux demi-frères et demi-sœurs. À l'école, il fera la connaissance de Florence, une jeune fille atteinte de fibrose kystique. Il voit comme dans le trou d'une paille tandis qu'elle a l'impression de respirer elle aussi à travers une paille.

Rapidement, une grande complicité s'installe entre eux. D'autres personnages gravitent autour de Léon : un demi-frère pas trop gentil, Doris, une amie missionnaire qui veut bien faire mais qui en fait trop, un enseignant allumé (joué par Simon Boulerice) et une fratrie attachante.

Six degrés est une série qui parle d'adolescence et de différence, abordant avec délicatesse et doigté des sujets comme le deuil, la diversité corporelle et sexuelle. Si, de prime abord, *Six degrés* s'adresse aux adolescents, les adultes seront également envoûtés par cette histoire d'acceptation, d'empathie et de persévérance.

Léon est interprété par le jeune acteur Noah Parker, qui brille dans ce rôle complexe. Le jeu des acteurs est juste et ils sont tous attachants. Comme il fait du bien à mon âme de voir une œuvre solide empreinte de tendresse à cette drôle d'époque dans laquelle nous vivons !

J'ai dévoré la saison 1. La deuxième saison faisait ses débuts en ligne le jeudi 20 janvier 2022. Mon cœur a donc vacillé entre les Jeux olympiques d'hiver et cette nouvelle saison de *Six degrés*.

Pas besoin d'être enseignant du secondaire pour se donner le droit d'écouter cette belle série!

Disponible sur [ICI TOU.TV](https://ici.ici.tv).



PHOTOS : RADIO-CANADA

Pourquoi l'album jeunesse?

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



Puisque cette interview de Caroline Roux, présidente de l'ACPI, a été menée à l'oral, nous avons laissé des traits de l'oralité. Nous avons recréé l'ambiance de cette façon.

Lesley – Caroline, tu es super inspirée et passionnée par les albums jeunesse. D'où te vient cette passion?

Caroline – C'est une bonne question, parce que je me suis longtemps demandé d'où me venait ce goût-là pour les albums jeunesse. Ça remonte vraiment loin, probablement à l'époque de mon entrée à l'université. Il y avait une enseignante passionnée de littérature jeunesse, Lucille Mandin, qui est d'ailleurs une grande amie de l'ACPI. Lucille m'a enseigné un cours sur la littérature jeunesse pendant mon bac. C'est à ce moment-là que j'ai songé que cette passion a vraiment commencé quand j'étais toute petite. Je vivais dans une maison où il y avait des livres. Ce n'étaient pas nécessairement nos livres, mais je me souviens d'être allée à la bibliothèque municipale. C'était vraiment important. Je ne me rappelle pas le moment précis qui a tout déclenché, mais se raconter des histoires, aller visiter la bibliothèque, pour moi, c'étaient des moments vraiment importants dont je me souviens. Je me souviens de ceci : quand j'allais dans les camps de vacances, j'adorais aller au lit le soir, parce qu'on nous lisait tout le temps une histoire. Donc, ça remonte à loin tout ce monde imaginaire.

Je dirais que le seul souvenir un peu moins rose avec la littérature jeunesse, c'est quand je suis arrivée au secondaire. À mon arrivée au secondaire, on a commencé à nous imposer des romans que souvent je n'aimais pas. On avait de grandes feuilles d'exercices où on devait répondre à plein de questions avec des livres. Ça ne me plaisait pas. Ce souvenir d'enfance est toujours resté. J'irais plus loin en disant qu'une enseignante de la maternelle m'a vraiment amenée à être enseignante et m'a inculqué cette passion. Je me souviens très bien de certains albums qu'elle nous lisait en maternelle.

Lesley – En maternelle!

Caroline – Je m'en souviens très bien. Même qu'il y a quelques années, j'ai essayé de retrouver cette prof- là. Je me souviens d'un livre en particulier : *La surprise de Dame Chenille*. Ceux qui sont nés et ont grandi au Québec avaient accès à la télévision francophone de Radio-Canada. On pouvait y voir l'émission *L'Évangile en papier*. L'animateur Claude Lafortune y faisait tout l'Évangile : l'histoire de la Bible avec du papier. Il mettait à profit les arts, il les reliait aux histoires. Mon enseignante de la maternelle, elle, avec son livre *La surprise de Dame Chenille*, nous a fait faire des projets. Dans ce livre, les illustrations étaient vraiment importantes. Elles étaient toutes faites avec du papier de montage. Je me souviens d'avoir fait des chenilles et des chenilles (moi qui déteste les chenilles!). On avait un gros projet dans la classe de maternelle. C'est très clair dans ma tête.

À partir de ce moment-là, quand j'étais à l'université au cours sur la littérature jeunesse, j'ai vraiment compris rétroactivement l'importance que ces expériences avaient eue pour moi. Elles m'avaient probablement menée à l'enseignement, jusqu'à un certain point, et à l'utilisation de la littérature jeunesse dans mes pratiques. Pour moi, c'était très important de retracer cette dame, de lui dire, il y a quelques années, la grande influence qu'elle avait exercée sur moi qui me souviens très bien de ce qui se passait dans cette classe-là.

Ceci me ramène à mes souvenirs et à la résultante : comment un prof peut vraiment avoir une influence sur nous sans vraiment qu'on s'en rende compte; à rebours, comme enseignant, l'impact qu'on peut avoir sur les jeunes qui sont dans notre classe. Quelquefois, on ne voit pas cet impact tout de suite... ou on ne le verra peut-être jamais, mais on a un impact à long terme par certaines de nos actions et de nos pratiques.

Lesley – C’est bien inspirant ce message, Caroline! Alors, retournons aux albums jeunesse. Où as-tu appris à enseigner en exploitant les albums jeunesse? Alors oui, tu as apprécié ça en tant que jeune, mais qu’est-ce qui a fait en sorte que tu veuilles utiliser cette passion pour mon enseignement?

Caroline – Je pense que j’ai toujours eu cette passion-là. J’ai toujours aimé les histoires. Je ne pense pas qu’on puisse apprendre ça, mais je dirais plus que c’est une philosophie d’enseignement. Dans le sens que la ligne est très mince entre lire pour le plaisir et faire une lecture scolaire.

A-t-on besoin de toujours remplir des feuilles d’exercices? Est-ce qu’on a besoin de toujours répondre à des questions, de faire de gros travaux écrits en lien avec la lecture? On peut aussi bien lire pour le plaisir, non? Je suis un peu autodidacte. Vu que j’avais une passion, je me suis dit : *Comment je peux amener ça dans ma classe pour développer ce plaisir de lire et donner ce goût de la lecture à nos élèves? Et comment enseigner à partir de la littérature jeunesse? Comment promouvoir la littérature jeunesse dans mes pratiques?*

Je pourrais dire que cela se fait au moyen de blogues, de conférences, de lectures. Professionnellement, en plus de mes rencontres au niveau universitaire où on a fait une grande réflexion, j’ai eu ma réponse à un congrès de l’ACPI. C’est tout à fait vrai! Par l’entremise d’une auteure jeunesse. Il s’agit d’Andrée Poulin, une autrice franco-ontarienne. Elle est venue à quelques congrès. Dont un, il y a très longtemps, où elle nous a parlé de l’album et de toutes les possibilités qu’il offre. J’ai trouvé ma voie à ce moment-là.

J’ai commencé à suivre Andrée. Elle était une mentore pour moi et je le lui dis souvent! Elle a écrit un livre depuis quelques années que j’ai décortiqué. Elle est venue nous visiter à Yellowknife et j’ai des rencontres avec elle. Donc, c’est moi, plutôt de façon autodidacte, qui suis allée me former par moi-même dans les ateliers, à des formations ou des congrès, en partant d’une passion.

Lesley – C’est très bien, ça! Alors, d’après toi, quelle est l’importance d’enseigner en se servant des albums jeunesse? Pourquoi est-ce tellement important?

Caroline – Je trouve ça vraiment difficile de répondre à ces questions parce que j’ai tellement de possibilités de réponses. Je resterais une heure avec toi rien que pour t’expliquer une ou deux raisons! Encore là, je trouve qu’Andrée Poulin m’a beaucoup influencée. Dans son livre,

elle a fourni 10 ou 12 raisons de lire l’album. Je me suis approprié ces raisons et je les ai adaptées à ma réalité dans un contexte d’immersion française. J’ai l’impression parfois de lui voler des mots! Mais j’ai adapté cela à ma sauce! Je vais y aller des raisons qui partent un peu de ces idées, mais que j’extrapole ou explique par le biais de mes expériences.

Tout d’abord, je pense que pour un prof d’immersion, l’album jeunesse ou la littérature jeunesse, mais spécialement l’album jeunesse, est vraiment un allié. L’album nous permet de répondre à certaines attentes propres au curriculum. On peut lire pour le plaisir de lire et c’est important d’avoir un beau livre, un bel album, un beau petit roman jeunesse et ensuite de s’asseoir et de le lire pour le fun avec ses élèves, certainement!

Il y a aussi des moments où on peut prendre notre programme d’études, prendre un objectif spécifique et aller chercher un album qui va y répondre. Et pourquoi j’irais chercher un album plutôt que le manuel scolaire, un article ou des textes à droite et à gauche? Parce que je trouve que l’album ou la littérature jeunesse nous permet vraiment de développer cette communauté de lecteurs avec nos élèves. C’est sûr que je pars de la prémisse qu’on développe le goût et le plaisir de lire. Enseigner avec la littérature jeunesse, ça veut dire que, probablement, on va s’asseoir avec notre groupe et on va avoir cette proximité-là. On va avoir des relations avec nos élèves. On va apprendre à se connaître parce qu’il va y avoir beaucoup de conversations où on va partager des idées, où on va faire des liens avec nos lectures. On va créer un climat de confiance qui va nous permettre de nous connaître grâce à ces lectures-là. La communauté est vraiment importante parce qu’on va vivre des moments ensemble qui vont être uniques à notre groupe classe.

Lesley – Et c’est une communauté inclusive aussi.

Caroline – Exactement! C’est important dans un milieu d’immersion où on va développer l’écoute chez nos élèves. Souvent, je revois Andrée qui parlait et disait qu’on vit dans un monde d’écrans. On a nos télévisions, nos iPad et nos téléphones. Tout va tellement vite! Prendre le temps de lire un album avec nos élèves, ça leur permet de développer leur écoute, de porter attention aux détails et aux mots.

Cela nous amène aussi à utiliser l’album au service des stratégies de lecture. L’album nous permet, si on le choisit très bien et si on a notre intention bien ciblée, de travailler les inférences par le truchement de notre livre, les liens, ou de sonder le point de vue de l’auteur : « Qu’est-ce que

l’auteur voulait dire par ce livre-là? » Il y a également le point de vue du personnage et les expressions idiomatiques. Il y a beaucoup d’habiletés en lecture qu’on peut travailler à partir d’un album.

L’album est une bonne façon de motiver nos élèves qui ont un peu plus de difficultés en lecture. L’album, c’est moins lourd et c’est plus court. On s’assoit avec sa classe le temps d’une période, on peut lire son album, on peut avoir des conversations, on peut travailler son objectif. Tandis que dans un gros roman où on va voir un texte lent, quelquefois c’est trop lent. Ça décourage les élèves. Il y a également beaucoup de visuel dans un album. On parle de l’alliance d’un texte avec une image. L’image est porteuse de sens. Ça aide nos lecteurs qui ont un peu plus de difficultés. Malgré qu’il puisse y avoir un texte beaucoup moins long, on peut arriver à nos intentions pédagogiques de la même façon. L’album jeunesse est bon pour tous les âges. Ça dépend de ce qu’on fait avec.

Lesley – Ça m’a fait penser à une question à deux volets. Comment arrives-tu personnellement à choisir un album et à déterminer que c’est un album de qualité digne d’être enseigné?

Caroline – J’en aurais tellement à dire là-dessus, mais j’aimerais juste mentionner deux ou trois raisons avant, puis je vais expliquer comment on choisit son album après ça. En fait, une des raisons arrive avec ta question, parce que c’est important. L’album peut nous permettre d’aborder des sujets ou des thèmes avec nos élèves, d’activer les connaissances, de développer le vocabulaire, de faire une provocation et d’aborder des thématiques qui sont difficiles. Par exemple, si un élève dans la classe vit de l’intimidation, ce n’est pas facile d’aborder le sujet. Si on commence par une histoire, on la raconte, on parle aux élèves et on leur fait faire des liens avec cette histoire et parler de l’intimidation. C’est un angle beaucoup plus doux, qui va beaucoup plus aller chercher nos élèves.

Cela m’amène aussi à dire que l’album en immersion, c’est beaucoup pour faire parler les élèves. On veut travailler l’oral et parler de nos lectures. C’est très important, car il nous revient de développer ce goût de lire. Ça va favoriser l’apprentissage de la lecture. Avoir des discussions, travailler la conscience phonologique, les rimes chez les petits... la lecture de l’album à voix haute nous permet beaucoup d’arriver à ça.

Les deux derniers points que je veux mentionner, ce sont d’abord les illustrations. Les illustrations sont vraiment porteuses de sens dans un album. Au-delà de parler de la technique, parce qu’on a vraiment des chefs-d’œuvre. Gabrielle Grimard, par exemple, est une illustratrice québécoise qui fait toujours ses illustrations à la peinture à l’huile. Elle peut passer des journées sur une page, pour une illustration dans un album. Elle réalise vraiment des chefs-d’œuvre. Quand on se met à lire les images et à regarder tout le processus de l’art, on peut aborder ça avec nos élèves. Au-delà du processus artistique, on peut en arriver à faire des expériences, des prédictions, faire parler nos élèves à propos des images. Dans les livres et les illustrations, des indices vont nous aider à prédire la fin de l’histoire. Ça me fait beaucoup penser à un atelier que j’avais suivi, sur l’approche intégrée de Roy Lyster, où une enseignante prenait des œuvres d’art qui incitaient ses élèves à commenter les œuvres d’art. Les livres peuvent nous mener à la même pratique. Il s’agit de prendre un album jeunesse et d’arriver avec une bonne intention pédagogique en vue de faire parler nos élèves.

Finalement, ça m’amène à faire le pont avec l’écriture. L’album va nous amener vers une écriture. Ça peut nous amener à écrire à la manière de l’auteur. Si j’ai un petit livre à structure répétitive, on reprend la structure. On travaille la grammaire interne parce qu’on travaille la phrase à l’oral pour arriver à l’écriture. On a aussi tous les albums où, par exemple, on pourrait imaginer une fin. On arrête à un moment stratégique et on imagine la fin. On peut le faire à l’oral ou à l’écrit : changer les personnages, prendre une histoire et la tourner en pièce de théâtre ou créer une affiche, un beau titre, une belle couverture, une nouvelle quatrième de couverture où on a le résumé. Il y a tellement de possibilités avec un livre qu’on peut exploiter avec nos élèves. Tout dépend de notre intention.

MY RAISON D'ÊTRE

**Ma raison d'être c'est
d'accompagner les
élèves et enrichir leurs
compétences de vie.**

Tout comme vous, j'ai choisi l'enseignement pour inspirer, encourager et influencer positivement les générations d'aujourd'hui et de demain. Reconnaître l'impact qu'apprendre le français aura sur mes élèves me donne grande satisfaction au quotidien.

Inspirons toutes et tous à reconnaître leur raison d'être pour l'enseignement et encourageons tous nos collègues qui sont qualifiés à enseigner en français.

Plus de détails à
TeachInFrench.ca

PIERRE-ÉTIENNE LAMBERT
Deuxième carrière à titre d'enseignant



Christine Thibaudier-Ness, lauréate du Prix national André Obadia



L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) est heureuse d'annoncer que Christine Thibaudier-Ness, de l'Île-du-Prince-Édouard, est la lauréate 2021 du Prix national André Obadia en reconnaissance de l'immense travail qu'elle a accompli pour l'avancement de l'immersion au pays. L'ACPI décerne annuellement ce prix d'excellence à un éducateur ou une éducatrice œuvrant en enseignement immersif pour souligner sa contribution exceptionnelle à l'immersion française au Canada. À l'image de M. Obadia, M^{me} Thibaudier-Ness a démontré sa grande passion pour le rayonnement de la langue française et elle laissera un impact durable dans son milieu.

Française d'origine, Christine Thibaudier-Ness est dévouée à l'enseignement immersif au-delà des frontières de sa province d'accueil. Elle a d'abord eu un impact positif sur les programmes d'immersion française au cœur de cette province en occupant différents postes clés, comme enseignante titulaire au primaire et au secondaire, puis conseillère pédagogique au ministère de l'Éducation de l'ÎPÉ. De plus en plus impliquée, Christine prend sa retraite dudit Ministère en 2017, mais elle demeure toujours très active dans la province ainsi qu'au niveau national et même international lorsqu'il s'agit de défendre les programmes d'immersion française. Christine est maintenant chargée de cours à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard (UÎPÉ) et elle se fait un devoir de valoriser l'importance de l'immersion et de la langue française en éducation dans sa vie professionnelle et personnelle.

Impliquée auprès de l'ACPI depuis plusieurs années, elle a représenté sa province au conseil d'administration de l'Association de 2013 à 2016. On a pu compter sur son expertise au profit du *Journal de l'immersion* puisqu'elle a été membre du comité de rédaction. On peut d'ailleurs encore compter sur elle en tant qu'autrice puisqu'elle nous offre le privilège d'écrire régulièrement des articles pour le *Journal*, mais aussi dans d'autres revues pédagogiques.

Christine a aussi contribué à la troisième édition du fameux ouvrage *L'immersion en français au Canada : guide pratique d'enseignement* (2017) en tant que consultante et a coécrit le livre *70 activités motivantes de lecture* (2021), tous deux publiés par l'ACPI en collaboration avec Chenelière Éducation. Son engagement au sein de l'ACPI ne s'arrête pas là. Elle a aussi été membre des comités organisateurs des congrès nationaux de l'ACPI en 2002 et en 2017 qui avaient lieu à Charlottetown et a offert de nombreux ateliers dans le cadre d'autres congrès. L'ACPI est privilégiée de pouvoir compter sur Christine Thibaudier-Ness pour de nombreux projets passés, présents et futurs.

Au-delà de son dévouement auprès de l'ACPI, elle s'engage encore plus dans le bilinguisme au pays en étant très active dans la mise en place du Diplôme d'études en langue française (DELF). En tant qu'examinatrice-correctrice, formatrice et directrice du centre DELF à l'ÎPÉ, elle offre chaque année la formation à de nouveaux examinateurs-correcteurs et prend en charge la logistique complexe de la semaine d'examen. Elle est aussi allée à France Éducation International afin d'offrir son expertise canadienne dans la création des examens du DELF.

Christine a une passion pour la lecture. Elle inclut toujours de la littérature jeunesse et jeune adulte dans ses programmes d'études. Plusieurs de ses formations et articles portent d'ailleurs sur ce sujet. Malgré un horaire chargé, elle réussit tout de même à trouver du temps pour lire et, à en croire ses proches, elle lit énormément!

Christine Thibaudier-Ness est la 45^e lauréate du Prix national André Obadia. Ce prix prestigieux, créé en 1989 en hommage à un membre fondateur de l'ACPI, en l'occurrence son premier président, souligne le travail exceptionnel d'éducateurs et éducatrices œuvrant dans l'enseignement immersif. **Félicitations!**



LA RÉFÉRENCE EN MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE LUDIQUE

Consultez nos produits spécifiquement
sélectionnés pour les **besoins en immersion**
au pasetemps.com/20-hors-quebec.

L'apprentissage de la lecture : commençons sur de bonnes bases

Peggy Bonnal | Conseillère et soutien en littérature française 1^{re} à 3^e année, Calgary French & International School (CFIS) | pbonnal@cfis.com



Préambule

Après mon immigration au Canada en août 2016, j'ai eu le bonheur de me plonger dans le monde de l'immersion française un an tout juste après mon arrivée. Pour moi, c'était un aboutissement! En effet, j'ai toujours été une enseignante passionnée et curieuse. En France, je m'inspirais entre autres des recherches canadiennes en pédagogie pour améliorer ma pratique d'enseignante. L'enseignement de la lecture est depuis le début de ma carrière un sujet que j'affectionne particulièrement. Quel enseignant ne ressent pas un grand bonheur lorsque ses élèves deviennent des « lecteurs »! Après maintenant plus de 20 ans d'expérience, j'ai toujours les yeux qui brillent lorsque mes élèves découvrent la joie de décoder un message et de le comprendre, c'est-à-dire de « lire ».

En 2017, lorsque j'ai commencé à enseigner en immersion française, j'ai découvert un monde passionnant qui m'a immédiatement touchée, directement au cœur! Mais une totale remise en question, en tant que pédagogue, a suivi : je ne pouvais plus enseigner comme je l'avais toujours fait jusqu'alors!

Je me suis mise à la recherche de méthodes et d'outils qui puissent répondre aux besoins de mes élèves. Force est de constater qu'il existe peu de ressources pour l'enseignement de la lecture adaptées au monde de l'immersion. Je me suis alors mise à lire diverses recherches traitant de l'apprentissage de la lecture. Mes lectures m'ont permis de comparer différents points de vue et d'établir des priorités quant à l'enseignement de la lecture avec des élèves d'immersion.



« La lecture, une félicité qui se mérite¹ »

La lecture est une activité merveilleuse qui apporte beaucoup de joie, de bonheur et qui ouvre l'esprit sur le monde. Mais il y a des étapes incontournables et indispensables à suivre dans la formation de nos jeunes apprentis lecteurs qui apprennent à lire dans leur langue seconde, afin qu'ils puissent atteindre ce grand bonheur.

Nous n'apprenons pas à lire comme nous apprenons à parler et un enseignement explicite et structuré facilite l'apprentissage de la lecture pour nos élèves.

¹ Émile Ollivier, *La discorde aux cent voix, roman*, Paris, Albin Michel, 1986, 272 p.

Lançons-nous!

Lorsque je deviens conseillère et soutien en littératie française dans mon école, je transmets le savoir puisé dans mes lectures aux différentes équipes avec lesquelles je travaille. Par ailleurs, depuis quelques années, les enseignants entretiennent de nombreuses discussions à ce sujet. Je propose alors à mes collègues de construire notre propre outil. Les équipes me font confiance et voient le bénéfice potentiel d'un tel outil. **Nous décidons de nous lancer dans cette belle aventure!**

Dans cet article, je vous présente notre travail collaboratif accompli depuis trois ans au sein de mon école, la Calgary French & International School. Avec les équipes de la maternelle à la 3^e année, nous avons travaillé fort pour proposer à nos élèves d'immersion une méthode de lecture progressive et adaptée à leurs besoins. Le but est de les soutenir et de leur faciliter l'entrée dans la lecture tout en leur permettant de progresser solidement et à leur rythme chaque année.

Les différentes équipes se composent d'enseignants de différents horizons. Un autre de nos objectifs est d'appuyer les enseignants qui débutent au niveau primaire et de les rassurer, tout en assurant une continuité d'enseignement au sein de notre école.

Pour commencer, l'état des lieux

Lors de nos réunions de travail, nous avons identifié et recensé les difficultés que nos élèves éprouvaient et que nous retrouvions tout au long du processus d'apprentissage de la lecture. Nous avons également beaucoup échangé sur les défis quotidiens propres à chaque enseignant devant apprendre à lire à ses élèves.

Dans le même temps, ces discussions ont permis de réfléchir à des propositions de solutions et de mettre en commun les meilleures pratiques de chacune et chacun. Nous avons alors pu nous appuyer sur l'expertise d'un certain nombre d'entre nous.

Les difficultés identifiées

- La connaissance fragile (des élèves) du vocabulaire, sur laquelle il est parfois difficile de s'appuyer
- L'accès plus long à la compréhension, car il dépend du bagage langagier des lecteurs émergents
- Les différentes sonorités de la langue
- Des confusions plus importantes
- Une langue codifiée

Comment pouvons-nous aider nos élèves?

- Prendre le temps de leur enseigner les stratégies efficaces d'apprentissage de la lecture et leur donner le temps de les pratiquer
- Créer les situations répétitives d'acquisition de vocabulaire les plus naturelles possibles, comme le fait le jeune enfant pour apprendre sa langue maternelle
- Favoriser le travail en centres de littératie afin de répondre aux besoins de chaque enfant et de faciliter la différenciation
- Développer la conscience phonologique dès le plus jeune âge
- Proposer un programme progressif et structuré d'enseignement de la lecture
- Introduire la lecture de livre individuellement puis sous forme de lecture guidée

Déterminer des priorités

Pour développer cette méthode, nous avons déterminé des priorités :

- **Au préalable** : L'importance de l'intention pédagogique : établir une progression, de la maternelle jusqu'à la 3^e année, des sons à enseigner
- **Point 1** : Développer un vocabulaire précis en français pour chaque enfant
- **Point 2** : Développer la conscience phonologique
- **Point 3** : Établir la correspondance graphophonémique
- **Point 4** : Avoir un rythme d'enseignement engageant pour les élèves

Pourquoi l'intentionnalité et pourquoi une progression?

Lorsque nous parlons d'intention pédagogique, il est extrêmement important, en tant qu'enseignants, de réfléchir à nos objectifs d'apprentissage, notamment pour l'enseignement de la lecture. En effet, nos choix auront un véritable impact sur nos élèves. Certains choix peuvent devenir un obstacle, et à l'inverse d'autres seront facilitateurs.

En qualité d'enseignants, nous devons nous questionner sur nos choix.

Est-il judicieux d'enseigner immédiatement des sons complexes comme le **[ou]** ou des consonnes courtes comme le **[t]** dès le début de la 1^{re} année? Les recherches montrent aujourd'hui que ces sons sont plus difficiles pour nos élèves. Les consonnes courtes, comme le **[t]**, sont plus difficiles à entendre et prononcer.

À l'inverse, ne devrait-on pas enseigner des sons comme les voyelles simples **a, e, i, o, u** et **y [i]** et les consonnes longues **[l], [m]** dès le début de la 1^{re} année pour faciliter l'entrée dans la lecture? En effet, les recherches démontrent que nos élèves entendront mieux des consonnes longues. Combiner (fusionner) ces sons leur sera plus facile.

Pour construire notre progression, nous avons été intentionnels et nous nous sommes donc posé de nombreuses questions. dont ce court exemple :

- Quels sont les préalables nécessaires à l'entrée dans la lecture?
- Faut-il une progression par phonème (son des lettres) ou par graphème (écriture des lettres)?
- Faut-il une progression linéaire ou spiralaire?
- Quel rythme d'enseignement des sons facilitera l'entrée dans la lecture pour nos élèves?
- Comment soutenir et développer leur vocabulaire en parallèle?

Nous avons répondu à chacune de nos questions en évaluant si notre choix faciliterait ou non l'apprentissage de la lecture.

Par exemple, en maternelle et en 1^{re} année, nous avons opté pour une progression graphémique plutôt que phonémique puisque certains sons ont plusieurs graphies. Si l'on songe au son [é] et à ses 15 graphies différentes ou au son [o], nos élèves risquent d'être rapidement en surcharge cognitive.

En maternelle, nous avons favorisé l'étude des sons simples, sans confusion et en lien direct avec l'alphabet.

En 1^{re} année, nous avons élaboré notre progression en tenant compte à la fois de la complexité des graphies et de leur fréquence dans la langue française.

(Des voyelles simples a, e, i, o, u et y [i] – Des sons consonnes longues l, m, f... – Des sons complexes composés de deux lettres – Des sons consonnes courtes t, p...)

Extraits des priorités retenues pour construire la progression des sons de 1^{re} année

- Une progression **graphémique et spiralaire** qui permet aux élèves de **remobiliser les connaissances acquises tout au long de l'année** (les élèves n'ont qu'un seul graphème à retenir. Pour illustrer le propos : le son [in] a plus de 20 graphèmes dans la langue française)
- Prise en compte des difficultés que certains élèves peuvent avoir à entendre certains sons : **consonnes longues** (f, m...) vs **consonnes courtes** (p, q...)
- Prise en compte de la **régularité des relations graphèmes-phonèmes**
- Prise en compte de la **fréquence des graphèmes-phonèmes dans la langue française**
- Prise en compte de la **fréquence des mots dans la langue française**
- Faciliter la prononciation **des consonnes isolées**
- Prise en compte de la **complexité de la structure syllabique CV - VC - CCV - CVC - VCV - CCVC**
- Prise en compte des **lettres muettes**
- Intégration des concepts de phonologie
- Intégration du travail sur les syllabes

© Peggy Bernald - Nos priorités pour notre progression de 1^{re} année - 2022

Cependant, pour les groupes de 2^e et de 3^e année, la progression est plutôt phonémique afin de pouvoir faire le bilan avec les élèves et de remobiliser leurs connaissances antérieures sur les graphies complexes déjà étudiées, avant d'en ajouter de nouvelles.

Nos progressions sont spirales afin que nos élèves aient la possibilité tout au long de l'année de réinvestir ce qu'ils ont appris et de renforcer chaque jour leurs nouvelles compétences.

Comment soutenir nos élèves pour développer leur vocabulaire?



Nous avons choisi d'établir des mots référents pour chaque son, que nous utilisons de la 1^{re} à la 3^e année. (Parfois jusqu'en 4^e année avec nos élèves plus fragiles.)

Nous avons également des batteries d'images pour soutenir la compréhension de nos élèves. Chez les plus jeunes, nous devons vraiment être vigilants avec le vocabulaire utilisé.

Imaginons que notre objectif de séance d'apprentissage soit d'isoler le son [a] dans différents mots. Si nos élèves ne comprennent pas le vocabulaire utilisé, nous prenons le risque qu'ils passent à côté de l'objectif que nous nous sommes fixé. En effet, au lieu d'isoler le son [a] dans le mot donné, l'élève va chercher la signification du mot. Il est important de toujours utiliser des illustrations quand on travaille sur des objectifs de lecture pour aider nos élèves avec le sens.

Chaque moment d'apprentissage doit être un moment de langage. Nos élèves apprennent leur seconde langue en même temps qu'ils apprennent à lire.

Nous devons vraiment soutenir nos élèves en immersion car il leur est plus difficile de faire appel à leurs connaissances antérieures pour appuyer leur compréhension. Or la compréhension est un des piliers de l'apprentissage de la lecture.

La conscience phonologique, un prérequis à la lecture



« La conscience phonologique est définie comme la capacité à **percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème**. La prise de conscience d'unités phonologiques comme la syllabe et le phonème, ainsi que leur traitement explicite et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture. »

(http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf)



En fait de conscience phonologique, nous parlons avant tout de l'étude de la langue orale. Il est important de comprendre comment l'enfant entend les sons, et comment il peut jouer avec les sonorités de la langue et reproduire, à son tour, ces sons.

Lorsque nous travaillons la conscience phonologique, nous parlons du travail que nous faisons avec nos élèves avant même d'introduire tout symbole écrit (les lettres ou graphèmes).

Nous nous appuyons sur la langue orale pour travailler les concepts de phrase, de mots, de syllabes et enfin la plus petite unité de son qu'est le phonème. Il est important de prêter une attention plus particulière aux concepts de syllabe et de phonème pour bien préparer nos élèves à la lecture. En tant qu'enseignants, il est essentiel de proposer à nos élèves des activités et des jeux variés qui leur permettent de se familiariser avec des concepts indispensables à l'acquisition de la lecture (comme de l'écriture), en particulier les concepts de fusion et de segmentation.

En immersion, cette phase d'apprentissage est d'autant plus importante que nos élèves apprennent une langue seconde avec des sonorités et des codes différents de leur langue maternelle. Certains sons n'existent pas dans leur langue maternelle et ils entraînent souvent des confusions relatives notamment aux sons **[u]** et **[ou]**.

Cette partie nous permettra de les faire pratiquer et de les aider à mieux comprendre le fonctionnement de leur langue seconde, d'en percevoir les différences et les similitudes, en particulier les sonorités.

Ces prérequis sont **essentiels** à l'apprentissage de la lecture (plus largement de l'écriture). De nombreuses recherches attestent que les élèves **aux prises avec des difficultés dans les activités de conscience phonologique** seront très souvent les mêmes qui **vont éprouver des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture**.

Dans nos progressions, la conscience phonologique a une place privilégiée en maternelle et en 1^{re} année, mais nous continuons de la travailler en 2^e année pour chaque révision de phonème. En 3^e année, ces concepts sont retravaillés de façon plus ciblée avec certains élèves qui en ont encore besoin ou lors de l'introduction des derniers sons complexes tels que **[ill]**.

Quel rythme engage nos élèves?

« Un tempo rapide s'avère bénéfique aux apprentissages des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou de 15 CGP* étudiées pendant les neuf premières semaines. Les élèves initialement faibles progressent davantage en code lorsque le tempo est compris entre 12 et 14. Les tempos les plus lents, inférieurs à 8, freinent les apprentissages des élèves, en code, bien sûr, mais aussi en écriture. » *Lire et Écrire*, rapport de recherche sous la direction de Roland Goigoux, publication de l'Institut français de l'Éducation et l'Université de Lyon, mars 2016, p. 394

*Correspondances grapho-phonémiques.

Nous avons eu beaucoup de discussions sur cette notion de rythme, surtout en 1^{re} année. Nous nous sommes en effet rendu compte qu'un rythme de travail trop soutenu mettait en difficulté nos élèves. Auparavant, dans notre école, l'essentiel des sons était étudié avant décembre et révisé jusqu'en juin.

Certaines d'entre nous avaient l'expérience d'un rythme beaucoup plus lent et l'on a constaté que les élèves ne s'engageaient pas efficacement dans la lecture.

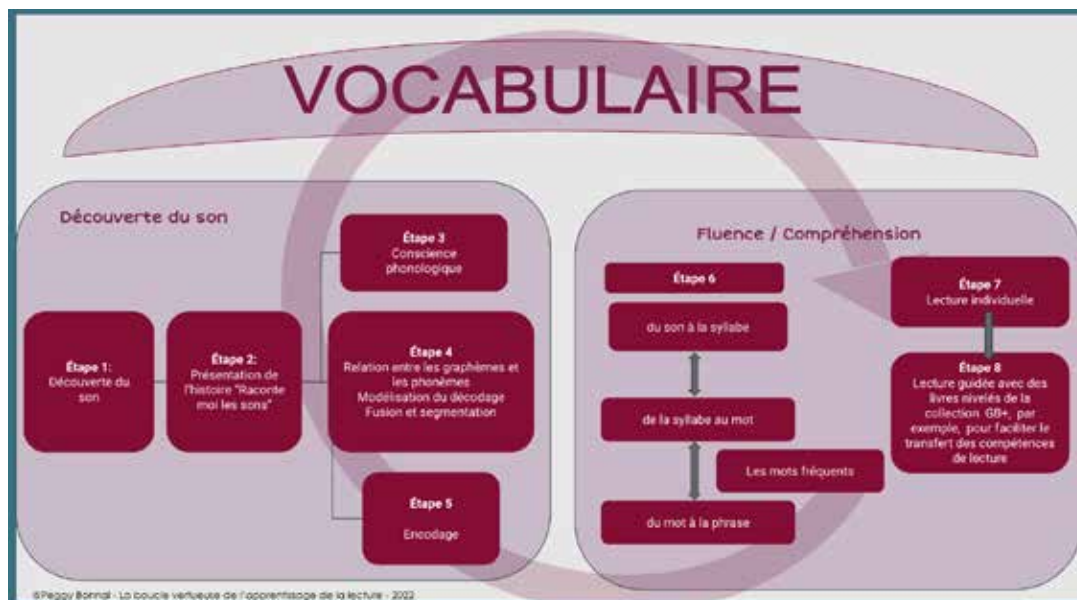
Ce rythme soutenu, mais pas trop, permet de travailler efficacement et rapidement les concepts indispensables à la lecture. Nos élèves comprennent plus rapidement pourquoi nous travaillons les sons de la langue et pourquoi nous les décodons. Le fait d'introduire la lecture de petits livres renforce auprès des élèves l'importance de ce que nous leur enseignons chaque jour.

La boucle vertueuse de l'apprentissage de la lecture

Cette réflexion autour de l'élaboration de nos progressions de lecture (progressions des sons) nous a poussés à réfléchir à l'élaboration d'une leçon type pour structurer notre enseignement au quotidien.

Notre objectif était bien évidemment de proposer une méthode structurée qui facilite l'entrée dans la lecture de nos élèves, mais également d'aider tout enseignant qui débute en maternelle, 1^{re}, 2^e ou 3^e année en mettant à sa disposition un outil lui permettant d'enseigner la lecture à ses élèves.

Nous avons donc bâti une leçon type de l'apprentissage de la lecture :



Chaque étape de cette leçon est essentielle pour faciliter l'entrée dans la lecture de nos élèves.

Nous souhaitons tenir compte des piliers de la lecture, comme nous voulions une leçon type flexible, afin que chaque enseignant puisse se l'approprier!

Nous souhaitons également avoir la possibilité de revenir en arrière quand ce serait nécessaire pour les élèves qui éprouvent de la difficulté.

Chaque leçon est structurée ainsi :

Étape 1 : Présentation du son à partir de devinettes ou de petites histoires telles que *Brille, la chenille* (mais attention, il faut adopter le vocabulaire au contexte de l'immersion).

Objectif : Présentation du nouveau son.

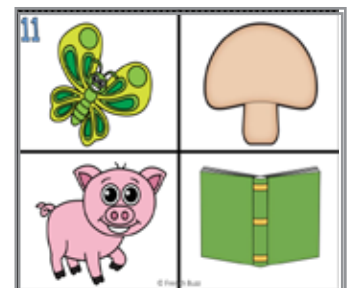
Étape 2 : Découverte du son à partir d'une histoire gestuelle du type de *Raconte-moi les sons*.

Objectif : Découverte du nouveau son, du mot-vedette et du geste associés.



Étape 3 : Conscience phonologique : Activités progressives en grand groupe ou au sein des ateliers de littératie autour des concepts suivants : fusionner, segmenter, localiser (J'entends/Je n'entends pas), isoler, enlever, inverser, substituer, compter les syllabes, repérer les rimes et les attaques à l'oral essentiellement.

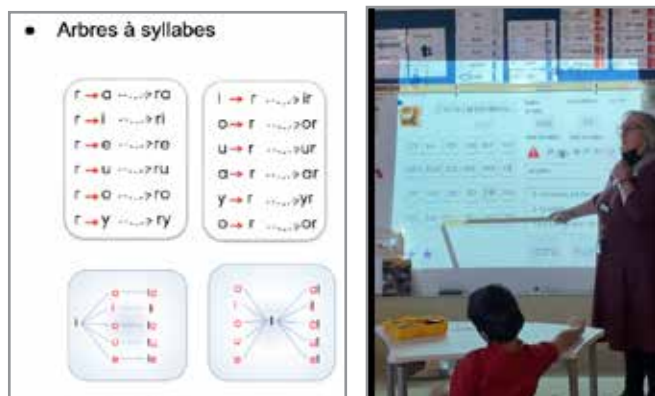
Objectifs : Acquérir une bonne perception de la phonémique à partir de la manipulation. Faciliter l'acquisition du son et permettre l'automatisation du décodage pour acquérir des compétences en conversion des phonèmes en graphèmes.



Je vois	J'entends	Je vois J'entends	Je vois Je n'entends pas

Étape 4 : Décodage (lire des sons, syllabes, mots et phrases). Relation graphème-phonème, fusion/segmentation. Modelage du décodage. Concept de déchiffrement des syllabes, des mots et des phrases.

Objectif : Apprendre les mécanismes de déchiffrement des syllabes et des mots pour pouvoir lire.



Étape 5 : Encodage (écrire des sons, des syllabes et des phrases simples).

Objectif : Apprendre les mécanismes d'encodage pour soutenir l'écriture de mots et de phrases.



On doit absolument travailler en parallèle les étapes 4 et 5 pour consolider les concepts de décodage et d'encodage, qui sont complémentaires. Le décodage permet de lire des mots, l'encodage permet d'apprendre à les écrire. On sait également que les liens entre conscience phonologique et principe alphabétique sont bidirectionnels.

Étape 6 : Notre outil

Enfin nous avons élaboré des feuilles de lecture nivelée qui nous permettent de modéliser les stratégies de lecture, et qui permettent à nos élèves de pratiquer ces stratégies. Sachant que très souvent les parents ne peuvent pas réellement les aider, nos élèves peuvent enregistrer leur lecture sur l'application Seesaw.

Objectif : Permettre à nos élèves d'acquérir des automatismes de décodage pour gagner en fluence lors de la lecture de livres.





Étape 7 : Lecture individuelle à partir de livres nivelés

Objectif : Transférer les compétences acquises en situation de lecture et développer les compétences de compréhension.

Étape 8 : Lecture guidée à partir de livres nivelés GB+ en petits groupes.

Objectif : Renforcer les compétences de lecture ainsi que les stratégies de compréhension.

En conclusion

Chaque jour, en classe, chaque enseignant propose à ses élèves des leçons explicites d'apprentissage des sons, de décodage, d'encodage... Les enfants pratiquent progressivement les stratégies enseignées dans les centres de littératie de manière ciblée et différenciée. Pour organiser ces centres, nous utilisons de nombreuses ressources que nous pouvons adapter ou modifier de façon que les activités proposées conviennent à nos élèves d'immersion.

Lorsque les enfants sont à l'aise, nous leur proposons de lire des livres afin qu'ils transfèrent les compétences acquises.

Nous commençons par des séances de lecture individuelle pour introduire progressivement les bonnes habitudes d'un lecteur, puis nous passons progressivement à des séances de lecture guidée.

Ce programme est toujours en cours d'élaboration dans notre école. C'est une méthode vivante que nous cherchons à améliorer chaque année! Notre objectif est de faciliter l'entrée dans la lecture pour tous nos élèves!

Références et sources

Activités, exercices et jeux pour les enfants de 5 à 10 ans. Outils pour les enseignants, parents, orthophonistes...

Lien vers Ipotame... tame : <https://ipotame.blogspot.com/>

Banque de séquences didactiques (BSD). *Les phonèmes en GS et CP : conscience phonologique et connaissance des lettres*. Série « Activités phonologiques aux cycles 1 et 2 ». Lien : <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=4850>. Visité le 25 oct. 2021.

Blog de Chat noir (Le) – Mes ressources pédagogiques pour le CP. Lien : <https://leblogdechatnoir.fr/> Visité le 13 novembre 2021.

Un grand merci au blog de Chat noir pour son soutien dans l'élaboration de notre outil.

Boivin, Audrey (2011). *Jouer avec les sons pour mieux lire et orthographier*. Extrait d'une présentation de cette orthophoniste de Calgary, faite le 12 janvier 2011. Visite le 25 oct. 2021.

Bourgoin, Renée (2019). *Soutenir les lecteurs en langue seconde. Le guide des pratiques exemplaires et des interventions en lecture*. North York, ON, Pearson Canada. Lien : <https://www.pearsoncanadaschool.com/index.cfm?locator=PS381t> Visité le 1^{er} mars 2022.

Brille, la chenille : Trousse de conscience phonologique (2002), *Brille, la chenille : Comptines petit format* et *Lire et écrire avec Brille, la chenille*. Guide pédagogique. Ottawa, Le centre Franco, Banque de ressources pédagogiques. Lien : <https://www.lecentrefranco.ca/banque-de-ressources/collections/brille-la-chenille/>

Chenelière Éducation. Collection de livres GB+. Série classique, niveaux 1 à 30, 300 livrets.

Lien : <https://www.cheneliere.ca/125-collection-gb-serie-classique-niveaux-1-a-30-300-livrets.html>

DGESCO, Direction générale de l'enseignement scolaire, et ministère de l'éducation nationale (France). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Ministère de l'éducation nationale, 2018, 129 p.

French Buzz : Ressources en français. Site Internet : <http://lefrenchbuzz.blogspot.com/>

Goigoux, Roland, Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour (2004). *PHONO : Développer les compétences phonologiques*. Guide pédagogique. Paris, Éditions Hatier. Lien : <https://www.editions-hatier.fr/livre/phono-gs-cp-ed-2004-guide-pedagogique-9782218750960> Visité le 25 oct. 2021.

Hawken, Jill (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Traduit et adapté en français par Line Laplante, Monique Brodeur, Alain Desrochers et Gladys Jean. [Ottawa], Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, p. 36-38. Lien : http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf Visité le 25 oct. 2021.

Huby, Catherine (2015). *Écrire et lire au CP : Livret 1. Manuel de l'élève*. Illustrations de Xavier Laroche. [Paris], GRIP Éditions, 48 p.

Lien : <https://www.grip-editions.fr/livre/13>

Lire écrire compter : 93 jeux et 42 outils gratuits. Pour accompagner les enfants dans l'acquisition de la lecture-écriture et la compréhension du système numérique. Site Internet : www.lire-ecrire-compter.com

Metropolitan Edmonton Regional French Immersion Programs (2012). *Cadre de référence pour l'enseignement de la lecture. Maternelle à la 6^e année*. Edmonton, MERFIP, 37 p.

Lien : <http://docplayer.fr/11944867-Cadre-de-reference-pour-l-enseignement-de-la-lecture-maternelle-a-la-6-e-annee.html> Visité le 25 oct. 2021.

Passe-Temps (Les Éditions) : <https://passetemps.com/>

Rossignol, Yvette. Lien vers des livres gratuits de l'autrice : <https://www.teacherspayteachers.com/Browse/Search:yvette%20rossignol%20gratuit>

Sight Words : <https://sightwords.com>

Sary, Laurence, et Cristelle Faux (2014). *La conscience phonologique... en quelques mots*. Animation pédagogique du 19 octobre 2005, 10 p.

Lien : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf

Teachers Pay Teachers, La classe de Madame Angel (Teaching Resources).

Lien : <https://www.teacherspayteachers.com/Store/La-Classe-De-Madame-Angel>

Trehearne, Miriam P. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année : répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC, Thomson Groupe Modulo, p. 391. Lien : www.groupemodulo.com Visité le 25 octobre 2021.

—— Merci aux commanditaires —— du congrès national de l'ACPI 2021



BOURSES
D'ÉTUDES
POSTSECONDAIRES
EN FRANÇAIS
LANGUE SECONDE



L'apprentissage actif du lexique par la musique classique

Sabrina Martha Bevilacqua | Enseignante-chercheuse en Sciences du langage - Universidad de Buenos Aires, Universidad de La Plata, IESLV « Juan Ramón Fernández » | sabrinabevilacqua@yahoo.com.ar



Introduction

De nos jours, les bénéfices que l'enseignement actif peut apporter non seulement à l'apprentissage immersif des langues mais aussi à l'acquisition d'autres connaissances comme celles de la musique ou le langage pictural sont indéniables. En effet, encourager

l'apprenant à acquérir « naturellement » différents types de savoirs de manière située et significative, c'est-à-dire dans des contextes authentiques, va de pair avec le fondement didactique de l'immersion : « tenter de recréer autant que possible les conditions d'appropriation naturelle d'une langue » (Cuq et Gruca, 2003, p. 309).

Dans cet article, nous attirons l'attention sur le lien étroit entre l'apprentissage des langues et les domaines musical et pictural. Premièrement, nous ferons le point sur l'esprit théorique qui soutient ce rapport langue-musique-représentation visuelle. Deuxièmement, nous illustrerons ces fondements théoriques à l'aide d'exemples issus de l'atelier *Musique et langue en synergie* présenté en 2021 au Congrès virtuel « Plus grand que nature », organisé par l'ACPI, pour finalement fournir une conclusion en guise de réflexion didactique.

Que peut apporter la musique classique à l'acquisition du lexique?

À différentes étapes de la formation linguistique des élèves, le plaisir de découvrir une langue en y associant sons, mélodies et rythmes apporte nombre de bénéfices aux apprenants, qui s'impliqueront personnellement dans l'apprentissage grâce à un travail interdisciplinaire et qui s'engageront dans leur propre formation. Voilà un souci qui retentit au sein de la communauté d'enseignants et de chercheurs en didactique de l'immersion : réussir à engager les étudiants dans un apprentissage qui poursuive l'objectif principal de placer l'apprenant dans un contexte linguistique dans lequel il va littéralement baigner.

Le but visé dans les *méthodes actives* est donc :

« [...] la réussite scolaire des élèves par un meilleur rapport au savoir lui donnant du sens [...] les méthodes actives entraînent plus loin que la réussite scolaire et permettent aux individus de prendre de l'empowerment, permettent de donner aux apprenants du pouvoir d'agir » (Sallé, 2019, p. 6)

Lorsqu'il s'agit d'apprendre une nouvelle langue, les gestes, le langage corporel et le contexte s'avèrent essentiels pour s'immerger dans un univers d'appropriation adéquatement conçu à des fins précises.

Nombre de recherches montrent que les langues ne sont pas uniquement composées de mots et, au cœur de leur apprentissage, il est important de se baser aussi sur les phénomènes suprasegmentaux (Mounin, 1968) qui « ornent » le dire et teignent les mots de sens inattendus.

Tel est le cas du langage corporel ou des émotions pour communiquer et comprendre maintes situations : reconnaître les expressions du visage ou le ton de la voix, autant d'éléments essentiels à la compréhension globale.

Une langue étrangère s'apprend et s'assimile en pratiquant et en facilitant les voies d'accès au sens. Autrement dit, il est question de développer l'ensemble des compétences communicatives des apprenants tout en veillant à ce que ce bain linguistique (Qotb, 2015) et culturel fourni par l'immersion place le participant en situation de formation significative, soit dans la classe, en stage de formation, en atelier ou dans d'autres contextes de la vie courante. En outre, la disponibilité d'esprit du stagiaire pendant son séjour accroît considérablement son potentiel d'acquisition.

Il en découle que le principe même de l'immersion est non pas d'enseigner la langue en tant que telle, mais de l'utiliser comme moyen d'apprentissage dans des domaines variés.

Comprendre l'usage d'une langue aide à comprendre qu'elle est censée devenir, entre autres, un outil d'acquisition d'un savoir peu importe sa nature.

Suivant les propos relatés à la page 24, nous nous sommes interrogée sur la pertinence de rapprocher l'expérience musicale, notamment de type classique, de l'acquisition significative du lexique. Nous sommes d'avis que la mise en parallèle des points de convergence entre la langue cible et la musique classique contribue à fournir une voie d'accès au sens qui touche directement aux émotions vécues lors de l'exposition à une pièce musicale.

Or, l'on doit considérer les raisons qui justifient le fait de proposer en atelier de la musique classique à la place d'une chanson. Nous sommes partante pour l'idée que l'écoute d'un extrait de musique sans paroles, où seule la mélodie nourrit l'esprit, porte la force de faire éveiller chez l'apprenant un cumul de sensations individuelles et collectives exprimables en mots, dont la mise en commun facilite la construction du savoir. L'élève est ainsi amené à profiter d'une « liberté d'expression » qui diffère par bien des aspects de celle proposée quand ils écoutent les paroles d'une chanson. Certes, celle-ci est censée « guider » la pensée et les images associées à la musique dont il est question. À l'opposé, la musique classique ne propose que des sensations, des émotions. On peut dire que, particulièrement, la musique de Debussy que nous avons choisie à l'occasion du stage, contribue largement à faire jaillir d'innombrables sensations :

« [...] sa musique va au-delà de la simple description, dans tous les titres de ses pièces on trouve une référence visuelle de même que le font les peintres impressionnistes [...] on ne définit pas les contours mais on évoque des sensations sonores qui éveillent chez l'auditoire quelque paysage sonore et émotionnel. On peut dire que dans la musique de Debussy, l'on trouve surtout couleurs et images » (Rosell Olmos, 2011, p. 182, trad. libre).

Dans l'article « Musique de la langue et poétique du dire », Angélique Christaki (2014, p. 62) souligne ceci :

« La musique, elle, est suspension de parole, elle ne dit rien, elle ne traduit rien puisqu'elle n'a pas trait au verbe, et même si elle s'appuie sur un code symbolique, elle expose à ce qui est le plus intimement étranger à la parole – elle expose au silence. Don de silence et manque de parole font l'étoffe de la musique. Son objet – don et manque à la fois – constitue ce autour de quoi se tisse la possibilité d'un dire, comme résonance dans le corps de ce qui est le plus intimement étranger au verbe. Tel un écho muet de parole, la musique écoute l'éveil de l'affect. Écouter de la musique peut ainsi s'avérer un acte qui affecte le corps. »

Par conséquent, les étudiants éprouvent toute la puissance sensible que la mélodie leur offre en les invitant à exprimer chaque expérience particulière. Le lexique qui émerge au moment de décrire la musique ou de dévoiler ce que l'on éprouve est intrinsèquement nuancé par leurs émotions et naturellement situé dans un univers significatif, puisque vécu et né « du cœur ».

On en dégage alors les piliers fondamentaux des méthodes actives et de la pédagogie de l'immersion qui nous ont fourni les axes principaux sur lesquels nous avons structuré le travail au moment de concevoir l'atelier *Musique et langue en synergie* :

- a- Une dimension interculturelle, collective, ouverte à tous, de l'apprentissage de la musique en tant qu'axe complémentaire à l'acquisition de savoir lexical. Le jeu est ici un paramètre à ne pas négliger car, comme l'affirme Marine Yaguello (1981), il permet de déclencher l'apprentissage. En ajoutant une dimension ludique et immersive à l'acquisition d'une langue autre que la maternelle, on facilite (sans pour autant oublier l'interculturel) la reconnaissance des rapports existants entre certains phénomènes sonores qui caractérisent les langues et la diversité de paramètres qui définissent la musique. Ainsi, on peut jouer sur les représentations graphiques des mélodies, sur les ressemblances sonores ou d'écriture des notes et des mots dans une suite sonore ou écrite, sur l'évocation d'un lexique varié à partir des dynamiques musicales, entre autres.

b- Une approche de l'élève et de la musique de manière globale, dans l'ensemble de ses dimensions (corporelles, intellectuelles, psychiques, culturelles, collectives...). Ainsi, nous avons proposé deux extraits de musique, joués au piano, dont l'esthétique offre des caractéristiques bien différentes :

- Extrait A - Igor Stravinsky (1882-1971), *Le Sacre du printemps* : « Augures printaniers – Danses des adolescentes » (1913) ;
- Extrait B : Claude Debussy (1862-1918), « Clair de lune » (1890).

Notons que le choix des extraits répondait à l'un des buts linguistiques recherchés, à savoir le classement du lexique dans des relations synonymiques et antonymiques. Les objectifs pragmatiques de l'activité, pour leur part, consistaient à mettre en relief le rapport existant entre la langue et la musique, à faire jouir de la musique classique, à dévoiler les émotions et impressions sensorielles émergeant du domaine musical (par le biais de la langue ou des dessins) et, enfin, à faire découvrir le lien entre le domaine linguistique et des variables associées : couleurs, formes et lignes.

c- Une dynamique pédagogique qui part de l'expérience, de la sensibilité, et qui amène progressivement vers les notions théoriques. Dans l'atelier il s'agissait, notamment, de l'internalisation du lexique de la description des émotions en lien, dans un premier temps, avec la musique des deux extraits proposés; dans un deuxième temps, avec des formes géométriques et organiques associées à la mélodie et à des couleurs évoquées. Les objectifs linguistiques fixés consistaient à caractériser la musique et les impressions vécues au moment de l'écoute par le biais du vocabulaire, à associer l'ensemble du vocabulaire issu des exposés à des champs sémantiques, à réorganiser ce vocabulaire dans des relations sémantiques de synonymie et d'antonymie. À titre d'illustration, les images ci-dessous exposent quelques exemples de fiches proposées durant l'atelier. Les images 1 et 2 offrent des fiches où le vocabulaire a été distribué sans garder un ordre précis, de manière que les étudiants puissent choisir le lexique ou même proposer d'autres mots. L'image 3 n'est qu'un exemple de fiche dans laquelle on fournit des représentations visuelles diverses afin de laisser libre cours à l'imagination. Finalement, les images 4 et 5 réutilisent les fiches 1 et 2 mais, cette fois-ci, elles invitent les apprenants à organiser le vocabulaire soit en champs sémantiques, soit en groupes synonymiques ou antonymiques.

Après l'écoute... Exposé

Exprimer des perceptions, des sensations, des émotions

Cette musique exprime le/la ...un/une

Cet extrait évoque le/la... un/une

J'ai éprouvé le/la ...un /une

Pour moi, c'est le/la... un / une

calme sommeil
 ambiance ténébreuse caractère sauvage caractère dur
 joie bien-être suspense danse
 paix malheur changements de rythme
 stimulation énergie ton expressif mélancolie rythme statique
 peur angoisse mystère bonheur douceur
 immobilité repos tension

Le son vous a semblé comment?

sérieux aigu faible lent violent dense
 fort rapide calme doux délirant frénétique
 continu énergétique rafraîchissant motivant saccadé
 entrecoupé intense grave dur exubérant
 strident explosif passionnant
 gracieux souple onyrique fou
 court long vif soulageant



CHAMPS SÉMANTIQUES (niveau avancé)
relations synonymiques et antonymiques /
relations hypéronimiques et hyponymiques (nuances)

Les couleurs

chaude froide
rabattue vive
ombre brillante
foncée lumineuse
clair
paisible énergique
paresseuse stimulante
calme
délicate chargée
terne
légère
insignifiante dominante

les émotions

paix
joie mélancolie
bonheur malheur
bien-être angoisse
douceur tendresse caractère sauvage
caractère dur
ambiance ténébreuse suspense
peur mystère
sommeil
immobilité
repos
rythme statique stimulation
danse
tension
énergie
changements de rythme
ton expressif éteint
inexpressif

CHAMPS SÉMANTIQUES (niveau avancé)
relations synonymiques et antonymiques /
relations hypéronimiques et hyponymiques (nuances)

LES SONS

sérieux gracieux vif débile violent soulageant
énergique faible strident calme
passionant
puissant frénétique
continu entrecoupé
saccadé
rapide lent équilibré délirant court long
prudent fou
modéré onyrique aigu grave
fort faible
dense souple
explosif muet rafraichissant doux dur
intense motivant somnolent
exubérant

En partant de l'expérience et de la sensibilité, la compréhension linguistique devient, en effet, plus souple sur tous les plans car elle passe par une perception sensorielle qui aide à stimuler la mémoire, à déclencher l'imagination par le biais de l'émotion et des impressions sonores, à connaître et affiner le lexique particulier aux disciplines artistiques et, enfin, à créer un pont vers la linguistique, notamment.

- d- Une prise en considération de l'importance du développement des capacités de création et d'improvisation au moment de l'échange professeur-élève/élève-élève. Après l'écoute des extraits de musique, l'interaction constitue un moment privilégié pour mener à bien la mise en commun des impressions comme pour mettre en relief le contraste d'idées et d'appréciations. À cette fin, les questions utilisées pour déclencher la parole à l'étape finale de l'atelier tournaient, par exemple, autour des perceptions que chaque élève pouvait associer librement : Quelle impression ou émotion globale éprouvez-vous en partant de la mélodie et du rythme de cette musique? Quelle représentation visuelle proposez-vous pour cet extrait de musique? Y a-t-il des différences avec l'extrait de musique A? Y a-t-il des ressemblances?

Conclusion

Dans ce court article, nous avons tenté de préciser les fondements et objectifs de l'atelier *Musique et langue en synergie* dans le but de montrer comment, en contexte d'apprentissage immersif, l'éveil musical peut faciliter l'accès à une langue étrangère et stimuler, en parallèle, la langue maternelle. Cet atelier permet aussi de faire émerger, chez l'apprenant, un ensemble d'expériences sensorielles (musicales, picturales, kinesthésiques) en rapport étroit avec des phénomènes linguistiques présents aussi dans les différentes langues.

Ainsi, suivant Jedrzejak (2012), une pièce musicale expose dans la ligne du temps, comme le fait la langue, une gamme de variables telles que le ton, le rythme, la couleur, le tempo. La pièce propose des temps forts, d'autres faibles, qui alternent avec le contraste des sons graves et aigus. Les motifs apparaissent sous forme de phrases et apportent à l'œuvre musicale d'autres nuances intéressantes : la dynamique (crescendo, decrescendo, *rituendo*, *accelerando*, *pianissimo*, *forte*...). La langue exprime elle aussi des états d'âme qui ressemblent aisément à ces variations dynamiques. Ce rapport essentiel, il faut le souligner, agit en tant que catalyseur du sens en contexte.

Enfin, nous prôtons une approche créative des langues qui peut intégrer des activités musicales dans l'enseignement des langues étrangères. C'est justement l'esprit de *Musique et langue en synergie*, un atelier soucieux de faire émerger les synergies existantes entre des champs sémantiques connexes.

Références

- Christaki, Angélique (2014/4). « Musique de la langue et poétique du dire », *Topique*, no 129, p. 59-68.
- Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG, 496 p.
- Jedrzejak, Camille (2012). L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Éducation*. dumas-00735130
- Mounin, Georges (1968). *Clefs pour la linguistique*. Paris, Seghers, 191 p.
- Qotb, Hani (2015). « Vers une analyse de l'apprentissage des langues en environnements virtuels immersifs », *Corela*, vol. 13, no 1. Consulté le 28 janvier 2022. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/corela/3865>; DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.3865>
- Rosell Olmos, Maria (2011). « La música de Debussy y la pintura impresionista : dos artes que caminan de la mano : una propuesta educativa », *Educación artística : revista de investigación* (Valence), no 2, p. 181-186. Disponible sur : <http://hdl.handle.net/11162/110726>
- Sallé, Floriane (2019). Les méthodes actives, facteur de réussite et d'empowerment chez les élèves. *Éducation*. dumas-02321470
- Yaguello, Marina (1981). *Alice au pays du langage*. Pour comprendre la linguistique. Paris, Seuil, 224 p.



NOS VOIX COMMUNES VERS L'AVENIR

OTTAWA 3-5 NOVEMBRE 2022



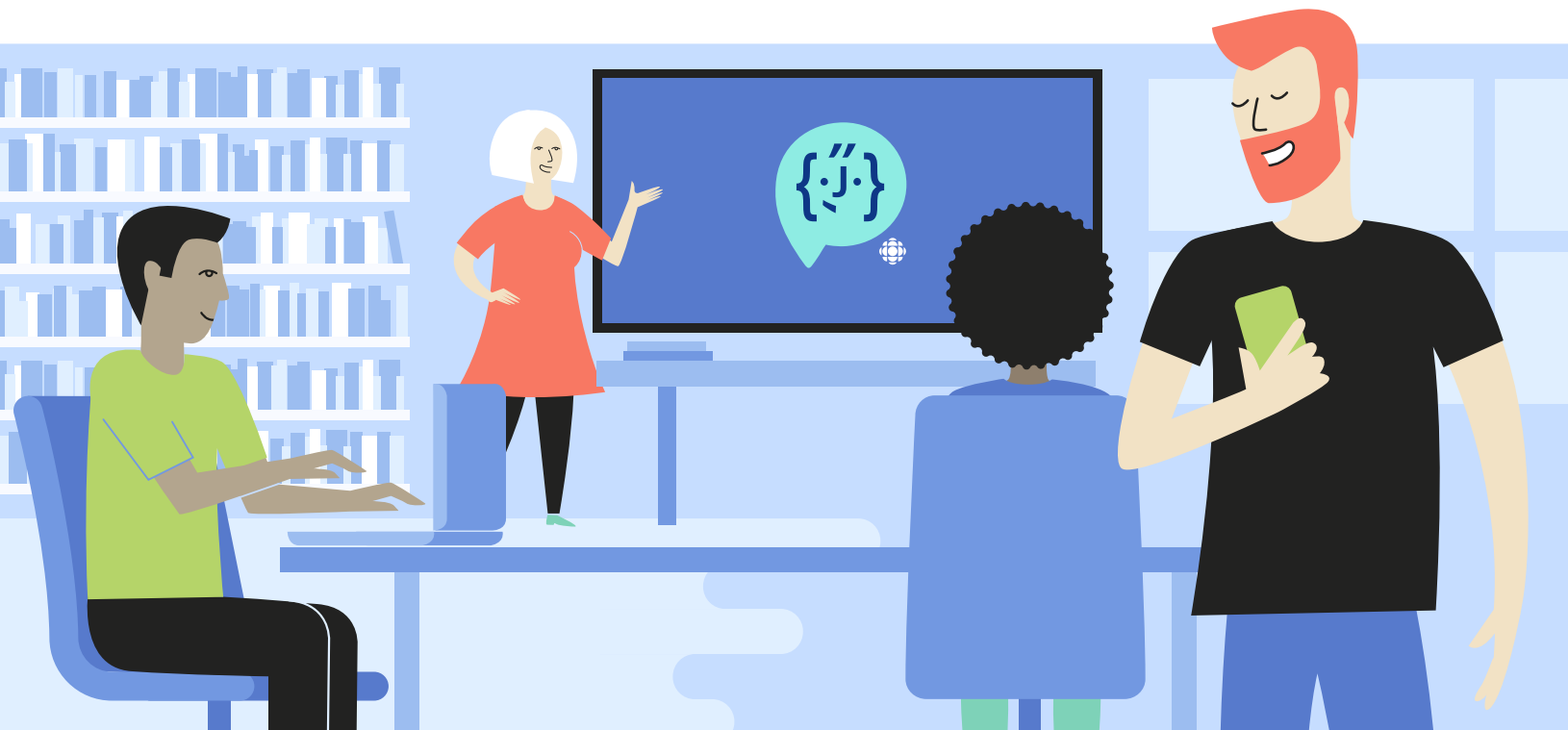


**L'Association canadienne des professionnels de
l'immersion (ACPI) est heureuse de vous accueillir
à son 45^e Congrès national qui aura lieu à Ottawa**

acpicongres.ca



Ajoutez Mauril à vos ressources pédagogiques!



Découvrez Mauril, une nouvelle plateforme pour apprendre gratuitement le français et l'anglais avec des contenus variés, stimulants et divertissants de CBC et Radio-Canada.

Utiliser Mauril en classe vous permettra de travailler efficacement la compétence de compréhension orale et, en l'utilisant à la maison, vos étudiants pourront poursuivre leur apprentissage et enrichir leurs connaissances.

Il y a plusieurs avantages à utiliser Mauril. Il permet :

- un apprentissage immersif
- une progression sur 8 niveaux
- l'autonomie et la participation

« Ma première impression en tant qu'enseignante de français langue seconde c'est...WOW. Que de possibilités pour les enseignants et c'est tellement facile à utiliser. L'ergonomie du site est vraiment bien pensée et les sujets sont intéressants et pérennes. De plus, mon côté conseillère pédagogique et didacticienne est en ébullition en prenant conscience des ramifications possibles à votre projet. Bien qu'il soit « au début » de son utilisation, le projet Mauril pourrait devenir une pierre angulaire des langues officielles d'un océan à l'autre. »

— **Andréanne Gendron-Landry**
conseillère pédagogique



mauril.ca



Explorer les possibilités de la boucle de la littératie pour l'immersion française

Katherine Mueller | Instructor, Werklund School of Education, University of Calgary | kmueller@ucalgary.ca

Roswita Dressler | Associate Professor, Werklund School of Education, University of Calgary | rahdress@ucalgary.ca



Katherine Mueller

Introduction

Dès sa mise en place en 1965, l'immersion française vise à développer les compétences langagières des élèves tout en enseignant le contenu (Hayday, 2015; Lyster, 2007). Il y a assez de preuves pour nous convaincre du grand succès de l'immersion (Bournot-Trites et Reeder, 2001; Roy, 2008; Roy, 2020) depuis ses débuts. Les élèves en immersion ont des compétences remarquables en compréhension, mais leurs compétences en production restent à travailler (Lyster, 2007). Lyster a fait une observation particulièrement intéressante : les enseignants parlent plus de 70 % du temps pendant les heures d'instruction (Lyster,

2017). Le manque de pratique par les élèves qui en découle est problématique, donc on se demande quoi faire pour les amener à pratiquer l'oral en salle de classe d'immersion. En particulier, nous explorons les possibilités offertes par l'approche neurolinguistique (Netten et Germain, 2012) pour travailler davantage l'oral en immersion française, et pour mieux intégrer langue et contenu.

L'approche neurolinguistique

À Calgary, nous travaillons depuis 2014 avec l'approche neurolinguistique (ANL) dans des contextes variés : dans des classes de français intensif, dans le programme bilingue espagnol et allemand, et aussi en immersion française. Bien que l'ANL ait été conçue tout d'abord pour l'enseignement du français langue seconde / *Core French*, où le français est le « sujet » ou une « option », nous avons vu les possibilités pour d'autres contextes (tels les programmes bilingues et l'immersion française).

L'ANL vise à développer le langage implicite des élèves, pas nécessairement l'explicite, comme on tend depuis des décennies à le faire en *Core French*. Au lieu d'enseigner la grammaire de manière explicite sous des thèmes variés, on fournit aux élèves des modèles de la langue (sous forme de dyades question-réponse) qu'ils vont par la suite personnaliser. L'approche est basée sur la recherche en neuroscience (Paradis, 2004) voulant qu'en observant les structures de la langue et en imitant des modèles, l'apprenant fasse des connexions durables (voir aussi la notion de constatation ou de *noticing* : Schmidt, 1990; Lyster, 2007). Il s'agit d'une **vision horizontale** de la langue (phrases complètes) au lieu d'une **vision verticale** (conjugaisons de verbes, listes d'adjectifs et ainsi de suite). Puisque l'ANL intègre la *pédagogie du projet* (et donc la planification à rebours), l'enseignant peut s'organiser pour intégrer la langue nécessaire afin de préparer les élèves à atteindre les buts du projet.

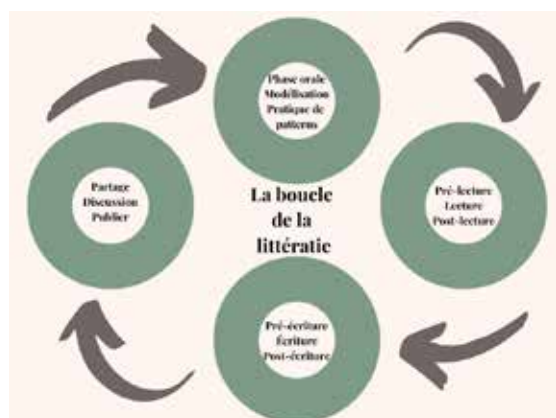
Comme l'enseignant invite les élèves à imiter le modèle fourni d'après une séquence d'étapes, les élèves peuvent personnaliser les phrases d'après leur vécu, leurs expériences et leurs intérêts, comme quoi en fin de compte l'expérience est motivante, authentique et mène au succès des apprenants.

Au sein de cette approche, se trouve la boucle de la littératie, que nous allons expliquer avant d'explorer ses possibilités pour l'immersion.

La boucle de la littératie

Dans l'approche neurolinguistique, la boucle de la littératie fournit une vision échafaudée de la littératie, où chaque phase soutient et renforce la phase précédente. L'enseignant planifie soigneusement une séquence oral-lecture-écriture-oral pour munir les élèves du langage nécessaire pour s'exprimer sur le thème ou le contenu visé. On commence donc par une séquence à l'oral, où les élèves ont l'occasion d'entendre et de participer au développement de phrases personnalisées. On passe ensuite à la lecture, où l'on voit les mêmes structures et les mêmes éléments lexicaux déjà travaillés à l'oral.

Ensuite, on passe à l'écriture, où les élèves écrivent ce qu'ils savent déjà lire et dire. On ferme la boucle en travaillant l'oral de nouveau – par la discussion avec le langage que les élèves auront maîtrisé.



Voici le parcours pédagogique de l'approche neurolinguistique :

L'oral (veuillez noter qu'il s'agit du parcours oral créé pour le contexte français intensif, donc c'est une séquence plus « stricte » que pour l'immersion).

1. L'enseignant pose une question préparée (la question ne change pas au cours de la séquence)
2. L'enseignant modélise sa réponse (que les élèves vont imiter en la personnalisant)
3. L'enseignant pose à quelques élèves la même question; ces élèves donnent leur réponse
4. S'il leur manque un mot ou s'ils veulent personnaliser leur réponse, ils peuvent demander « Comment dit-on...? »
5. L'enseignant demande à quelques élèves de poser la question principale à des amis dans la classe
6. L'enseignant demande aux élèves de poser la question à leur partenaire
7. L'enseignant demande qui était le partenaire et quelle était sa réponse

Une fois que les élèves auront maîtrisé l'emploi de la structure et du lexique ciblés à l'oral, on passe à la lecture, où ils vont revoir ces éléments sous forme écrite.

La lecture

La phase de lecture sert à illustrer les structures et le lexique qui ont été travaillés à l'oral dans un contexte authentique. Pendant cette phase, l'enseignant met l'accent sur les correspondances sons-lettres et sur des points de grammaire importants pour l'atteinte de l'objectif final.

Il faut donc que l'enseignant trouve (ou crée) un texte riche qui contient du vocabulaire et les structures dont les élèves vont se servir pour manipuler le contenu. En pratique, l'enseignant commence sa planification avec le texte écrit, pour s'assurer d'avoir un texte qui illustre bien les éléments qu'on aura travaillés pendant la phase orale.

Prélecture : l'enseignant commence avec une discussion où l'on réutilise les éléments de la phase orale pour faire des prédictions en discutant ou en regardant des images.

1^{re} lecture : l'enseignant lit à haute voix pour que les élèves puissent comprendre tout le passage (ou tout le livre), pour identifier les mots qu'ils reconnaissent, pour entendre l'intonation et la prononciation.

2^e lecture : l'enseignant demande aux élèves d'identifier les correspondances sons-lettres (en les frappant avec un attrape-mouche sur l'écran, par exemple). L'enseignant fait ressortir les lettres associées à certains sons, dans le but de rendre l'orthographe plus évidente.

3^e lecture : l'enseignant demande aux élèves de trouver des exemples d'un certain point de grammaire (la formation du pluriel, par exemple) dans le texte; en faisant ressortir les éléments de grammaire en contexte, les élèves peuvent commencer à internaliser de façon implicite.

Post-lecture : discussion avec les élèves portant sur ce qu'on a lu et leurs prédictions. Le but, c'est de réutiliser l'oral, qui était renforcé lors de la phase de lecture.

L'écriture

Une fois qu'on aura travaillé l'oral et la lecture, on peut passer à l'écriture, où on s'attend à ce que les élèves réutilisent les structures et le vocabulaire qu'ils auront déjà travaillés dans les phases précédentes : oral et lecture.

Pré-écriture : l'enseignant déclenche une discussion sur le thème, en posant des questions qui poussent les élèves à réutiliser les structures et le vocabulaire déjà travaillés. L'enseignant demande aux élèves de participer à la cocréation d'un passage écrit sur le thème, en encourageant l'emploi de ces structures et du vocabulaire. On continue la discussion, en demandant aux élèves comment ils vont personnaliser leur écrit.

Écriture : les élèves travaillent leur production écrite; l'enseignant circule pour les aider.

Post-écriture : les élèves travaillent en collaboration avec un partenaire pour raffiner et corriger leur écriture.

Retour à l'oral

Les élèves peuvent « publier » leur texte écrit, pour enfin travailler à nouveau l'oral. Ils peuvent enregistrer leur création (audio ou vidéo), lire à un ami ou à un groupe ou afficher dans la salle de classe. Le but, c'est de discuter, de répondre et de réutiliser l'oral.

La mise en œuvre de l'ANL dans d'autres contextes : les programmes bilingues et l'immersion française

Dans la section précédente, nous avons présenté la forme « pure » de mise en œuvre de l'approche neurolinguistique en salle de classe (Netten et Germain, 2012). Ayant eu beaucoup d'expérience avec cette approche dans le contexte du français Intensif en tant que chercheuses, formatrices et facilitatrices, nous nous sommes demandé, en collaboration avec le Conseil scolaire public de Calgary, dans quels autres contextes on pourrait appliquer ces stratégies.

Inspiration des programmes bilingues

À Calgary, des écoles suivent un modèle *bilingue*, où 50 % de la journée se passe dans la langue cible (espagnol, mandarin ou allemand), d'après le mandat de la province. Ces programmes ont adopté l'approche neurolinguistique et la mettent en pratique avec des modifications qui leur permettent de répondre à leurs besoins.

En tant que chercheuses, nous travaillons depuis quatre ans avec l'équipe d'enseignants du programme bilingue allemand à Calgary. Ces professeurs enseignent l'allemand habituellement pendant 50 % de la journée, mais pour soutenir l'apprentissage de la langue, ils ont commencé à planifier des « semaines intensives » trois fois pendant l'année scolaire. Il s'agit de deux semaines dédiées à enseigner en allemand pendant la journée entière (à 100 %). Ils planifient des unités suivant l'ANL, et ils profitent de la structure de la boucle dans leur planification. En utilisant la boucle de la littératie, ils travaillent la langue dont les élèves ont besoin pour réussir le projet final. Les enseignants ont remarqué que les élèves parlent plus en allemand pendant les semaines intensives et même après, avec moins d'erreurs et plus de confiance (Dressler et Mueller, 2022). Ces résultats suggèrent que c'est la boucle de la littératie qui soutient la production orale pendant les semaines intensives.

Nos observations dans les programmes bilingues offrent une inspiration en particulier sur la façon d'échafauder l'oral durant la journée avec des activités et des jeux. On peut engager les élèves à l'aide d'un ballon de plage – où l'on écrit avec un marqueur permanent les questions que les élèves

auront déjà travaillées à l'oral. Un élève jette le ballon, et l'élève qui l'attrape doit lire la question et y répondre, avant de lancer le ballon à un autre. Aussi, d'autres jeux peuvent faciliter le réemploi de l'oral, tels que *talk-show* : une émission-débat simulée où les élèves posent des questions à un.e invité.e. Dans ce cas, on travaille aussi le *vous* formel, et donc on renforce un élément sociolinguistique parfois problématique en immersion (Lyster, 2007). Il existe également des jeux de société, tels [De cornichon à manchot!](#) et *Dixit*, où les élèves inventent des phrases orales d'après des indices; il est facile d'imaginer une connexion entre des phrases orales et la création d'un texte écrit. L'enseignant peut intervenir pour modéliser de bonnes phrases orales pendant le jeu, que les élèves vont par la suite intégrer dans leur écrit.



L'immersion française

Depuis plusieurs années, les enseignants d'immersion française à Calgary ont l'occasion de participer à des sessions de formation pour l'ANL.

On leur assure qu'il n'est pas question de suivre le parcours pédagogique à la lettre (créé pour le FSL/Core French/français intensif), et on les invite à imaginer les possibilités pour l'utiliser dans leur propre salle de cours.

À titre de superviseuses de stage dans les écoles d'immersion à Calgary, nous avons eu l'occasion d'observer des enseignants mentors (qui ont eu la formation ANL) et nos stagiaires mettre en pratique les stratégies qu'ils ont apprises pendant leur formation universitaire.

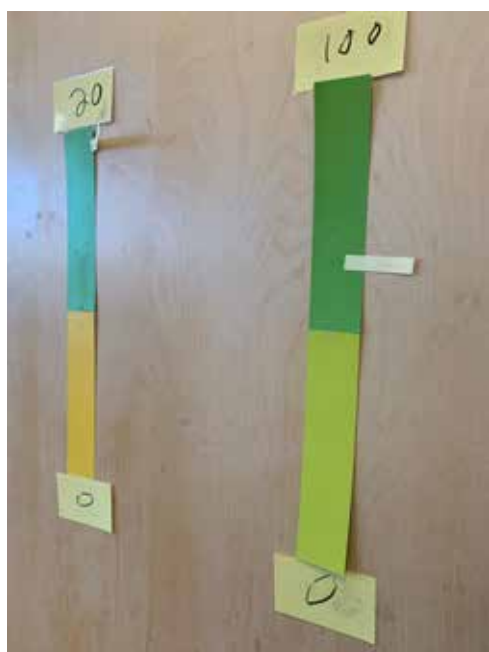
Nous avons observé l'emploi de l'ANL pour renforcer l'oral chez les élèves en classe d'immersion de la façon suivante :

Pour la maternelle et la 1^{re} année, il est possible de suivre la séquence orale de l'ANL avec quelques modifications – modéliser une réponse et puis poser la question à un élève, qui la pose à un ami. Continuer la séquence en demandant aux élèves de poser la même question à leur partenaire serait tout à fait naturel dans ce contexte. En voici quelques exemples :

- Pour prendre les présences – au lieu de laisser répondre « ici », on peut demander aux élèves combien d'élèves il y a d'habitude, combien il y en a aujourd'hui, donc combien sont absents – afin de travailler les maths
- Calendrier : manipuler le jour, la date, l'année (au présent, au passé, au futur)
- La météo – Quel temps fait-il aujourd'hui? Quel temps faisait-il hier? Quel temps fera-t-il demain?
- Développer l'art de la conversation : encourager les élèves à se poser des questions simples et des questions d'extension (échafauder vocabulaire et structures). Par exemple : « Quel sport est-ce que tu préfères? Pourquoi? Où est-ce que tu y joues? Quand dans la semaine? Avec qui? Demande à quelqu'un d'autre quel est son sport préféré. »

Pour les élèves de l'élémentaire en 2^e, 3^e, 4^e année :

En maths de 2^e année, une stagiaire a intégré les étapes orales de l'ANL dans une classe de maths où l'on étudie les droites numériques.



- Colle ton Post-it sur le nombre 62.
- Comment as-tu décidé où le placer?
- Demande à ton partenaire : « Comment as-tu décidé où placer ton Post-it? »

En sciences de 3^e année, pendant une leçon sur l'ouïe, une stagiaire a demandé aux élèves de répondre à la question modèle et puis de poser cette même question à des amis : « Qu'est-ce que tu fais pour protéger tes oreilles? » À la fin de la séquence, tous les élèves ont eu l'occasion de poser la question avec la structure ciblée et de fournir une réponse en phrase complète.

En études sociales/arts de 4^e année, une stagiaire a travaillé le passé composé pendant une leçon sur l'unité sur l'Inde, où elle a demandé aux élèves de créer leur propre peinture en mélangeant des épices avec de la farine, de l'eau et de la fécule de maïs. Le but langagier était de pousser les élèves à bien intégrer le vocabulaire et le passé composé pour enfin devenir plus confortables avec l'emploi des deux.

- Quelle épice as-tu ajoutée pour arriver à la couleur jaune?
- J'ai ajouté le curcuma pour arriver à la couleur jaune.
- Maintenant, demande à ton ami : « Quelle épice as-tu ajoutée pour arriver à la couleur x? »

Nous avons observé un stagiaire qui enseigne les maths en 6^e année et qui modifie la séquence orale pendant toute la leçon pour travailler et renforcer une structure (dans le cas présent, le passé composé) et les maths. Il demande aux élèves de répéter la phrase modélisée en la modifiant avec leur propre stratégie pour arriver à la réponse :

- Quels deux nombres as-tu multipliés pour arriver à un produit de 100?
- J'ai multiplié 25 fois 4 et je suis arrivé à un produit de 100.

Nous observons, dans les salles de classe d'immersion où travaillent les enseignants et les stagiaires formés en ANL, un emploi naturel de la séquence orale de l'ANL. Ils tirent avantage de chaque moment de la journée pour modéliser une question ou une phrase et pour encourager les élèves à suivre le modèle. Même pendant la collation, où les élèves mangent à leur pupitre pour bien respecter les restrictions de la COVID-19, une stagiaire a dit à ses élèves de 2^e année : « Je mange une pomme pour la collation aujourd'hui », et puis elle a demandé à un élève : « Qu'est-ce que tu manges pour la collation aujourd'hui? » Après qu'il a répondu, elle

lui a demandé de poser la même question à un ami, qui lui a répondu et a reposé la question à son tour. C'est de cette façon qu'on modélise le bon emploi du langage oral, et en invitant les élèves à ajouter leurs propres phrases ou réponses authentiques d'après le modèle, on s'assure de l'enrichissement de leur langue orale. Pour l'enseignant, l'important c'est de planifier l'intégration de structures langagières ciblées dans ces phrases orales, ainsi que le vocabulaire que les élèves devraient pratiquer.

Nous invitons donc les enseignants à imaginer comment on peut aller plus loin avec la boucle de la littératie, en passant de l'oral à la lecture, et après à l'écriture pour renforcer le langage travaillé pendant la phase orale. Comme notre mandat en immersion consiste à intégrer langue et contenu, on peut se servir de la boucle pour pousser les élèves à pratiquer l'oral associé au contenu requis avant de réutiliser les éléments langagiers pour la lecture et ensuite pour l'écriture.

Conclusion

Bien que l'approche neurolinguistique soit la base du programme de français intensif – qui est en fait une approche pour enseigner le *Core French* (ou français langue seconde), nous voyons plusieurs possibilités pour inspirer les enseignants en immersion française. Il s'agit de modéliser le langage désiré et d'inviter les élèves à suivre le modèle pour enfin confirmer leur capacité de bien utiliser une structure ciblée ou du vocabulaire important. La séquence orale s'adapte bien en immersion, et pour les débutants et pour les non-débutants qui peuvent pratiquer des phrases plus complexes dans toutes leurs classes. Réfléchir aux manières de renforcer le langage oral des élèves en suivant la boucle avec lecture et écriture nous permet de voir les possibilités pour la littératie échafaudée. Nous constatons qu'ajouter les stratégies pédagogiques de l'ANL à notre enseignement en immersion pourrait bâtir la littératie ou améliorer les habiletés langagières des élèves, et répondre à l'appel pour intégrer langue et contenu en immersion.

Références

- Bournot-Trites, Monique, et Kenneth Reeder (2001). Interdependence revisited : Mathematics achievement in an intensive French Immersion Program. *La revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern Language Review*, vol. 58, n° 1, p. 27-43.
- Dressler, Roswita, et Katherine Mueller (2020). Strategies for purposeful oral language use in the second language classroom. *Réflexions* (Association canadienne des professeurs de langues secondes), vol. 39, n° 2, p. 15-17. Recueilli dans : <https://www.caslt.org>
- (2022). Pedagogical strategies to foster target language use : A nexus analysis. *La revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern Language Review*, vol. 78, n° 1, p. 75-90. Recueilli dans : <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0084>
- Hayday, Matthew (2015). *So they want us to learn French. Promoting and opposing bilingualism in English-speaking Canada*. Vancouver, UBC Press, 364 p.
- Lyster, Roy (2007). *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, xii-173 p.
- (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Anjou, Les Éditions CEC – ACPI, 175 p. Inclut un DVD-ROM avec de courtes vidéos réalisées en salle de classe.
- Netten, Joan, et Claude Germain (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language : the neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, vol. 1, n° 1, p. 85-114. Recueilli dans : <http://www.neuroeducationquebec.org/revue>
- Paradis, Michel (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, viii-299 p.
- Roy, Sylvie (2008). French immersion studies : From second-language acquisition (SLA) to social issues. *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 54, n° 4, p. 396-406.
- (2020). *French Immersion Ideologies in Canada*. Washington, Lexington Books, 220 p.
- Schmidt, Richard W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, vol. 11, n° 2, p. 129-158.

Les bibliothèques numériques

GB+



Vos séries **préférées** de livrets GB+ maintenant regroupées en cinq ensembles numériques **pratiques**, adaptés à **tous** les profils de lecteurs !

Mégabibliothèque virtuelle GB+
856 livrets numériques
de niveaux 1 à 30 (**Magenta** à **Saphir**)

Lecteurs émergents
254 livrets numériques
de niveaux 1 à 14/15 (**Magenta** à **Vert**)

Lecteurs intermédiaires
246 livrets numériques
de niveaux 9 à 20 (**Bleu** à **Violet**)

Lecteurs avancés
102 livrets numériques
de niveaux 25 à 30 (**Émeraude** à **Saphir**)

Lecteurs plus âgés (high-low)
372 livrets, entre les niveaux 6 à 30,
pour les élèves ayant besoin de plus de soutien



À LA UNE^{MD}

ENQUÊTE



1^{re} à 5^e année

L'apprentissage par l'enquête à la portée de tous !

100 livrets, répartis en 2 ensembles, portant sur des questions liées aux domaines des sciences, des études sociales ou des sciences humaines.

Plusieurs livrets ont été écrits et illustrés par des auteurs et illustrateurs inuits, métis et des Premières Nations.

- ▶ 2 guides d'enseignement
- ▶ matériel offert en versions imprimée et numérique



CHENELIÈRE
ÉDUCATION

Partenaire privilégié
de l'ACPI

Vous voulez en savoir plus ?

Communiquez dès maintenant avec notre équipe :
horsquebec@tc.tc ou **1-800-565-5531** poste 2148

Favoriser l'hybridation des modalités d'enseignement et des environnements d'apprentissage en immersion



Martine Pellerin
Vice-doyenne à la recherche et à l'innovation, professeure en éducation | Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta



Alexandra Galbraith
Enseignante, 6^e année, Rocky View Schools



Meggie Martin
Enseignante, 7^e-10^e année, Rocky View Schools



Tori Cadger Page
Enseignante 3^e année d'immersion française, Rocky View Schools



Erin Siddall
Enseignante, 1^e année, Rocky View Schools



Stacy-Ann Pothier
Directrice adjointe, école Elbow Valley, Rocky View Schools



Alexis Gross
Enseignante, 7^e-9^e année d'immersion française, Rocky View Schools



Jean-François Bolduc
Enseignant, 7^e-10^e année, Rocky View Schools

Introduction

Au moment de la rédaction de ce texte, le monde est toujours aux prises avec la pandémie de COVID-19 tout en faisant face à de nouveaux variants. Les systèmes éducatifs sont en constante oscillation entre la formation présentielle, l'enseignement en ligne et l'enseignement hybride en raison des fluctuations des taux d'infection du nouveau variant Omicron. Selon Tony Bates (2021), bien que nous soyons toujours en situation de pandémie, nous pouvons tirer plusieurs leçons de notre expérience depuis le printemps 2020 avec le basculement rapide à des modalités d'enseignement à distance / en ligne. Une des tendances qui émergent de notre expérience est l'exploration de nouvelles modalités d'enseignement et d'apprentissage qui offrent beaucoup plus de flexibilité et qui ont recours aux nouvelles affordances (terme anglo-saxon qui se traduit par les opportunités [Pellerin, 2018]) qu'offrent les technologies numériques.

L'hybridation en contexte éducatif!

L'hybridation est un phénomène naturel qui correspond à la combinaison de deux ou plusieurs espèces et qui contribue à la transformation et la création d'une nouvelle espèce intégrant les caractéristiques respectives de chacune de celles-ci.

Ce processus est le plus visible et peut-être le plus important lors d'événements perturbateurs qui forcent la nature à s'adapter.

En contexte éducatif, la pandémie a perturbé nos modes d'enseignement traditionnels en salle de classe ainsi que nos environnements d'apprentissage.

En particulier, l'émergence de nouveaux outils de vidéoconférence favorisant l'interaction en mode synchrone (par Zoom; Google Meet) ainsi que l'accès à de nouvelles plateformes d'apprentissage numériques et interactives (FlipGrid, Jamboard, Google Documents, Pear Deck) ont transformé nos manières d'interagir, de communiquer et de collaborer en salle de classe et hors de celle-ci. L'hybridation des diverses possibilités offertes par les nouveaux outils technologiques contribue à la création de nouvelles modalités d'enseignement et de nouveaux environnements d'apprentissage.

L'immersion française n'est pas à l'abri de ces changements éducatifs à l'ère de la pandémie/endémie et du numérique. Notre article explore l'hybridation des modalités d'enseignement et des environnements d'apprentissage en contexte d'immersion française durant la pandémie.

L'hybridation en contexte d'immersion!

Portons notre regard sur des exemples tangibles d'hybridation des modalités d'enseignement et des environnements d'apprentissage en contexte d'immersion française. Ces exemples d'activités émergent d'un projet de recherche-action collaborative (CAR ; Pellerin, 2011) mené par la professeure Martine Pellerin de la Faculté Saint-Jean (U of A) avec des enseignantes et un enseignant de niveaux primaire et secondaire (de la 1^{re} à la 10^e année) en immersion française du conseil scolaire Rocky View Schools (RVS) de Calgary (Alberta) ainsi qu'une direction d'école. Ce projet de recherche a été financé par l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) dans le cadre du développement professionnel des enseignants en immersion française.

Favoriser l'hybridation des modes d'enseignement en salle d'immersion

Exemple 1 : Favoriser des modalités d'enseignement hybride avec l'outil OWL afin d'assurer la continuité de l'apprentissage de la langue cible en période de pandémie



L'utilisation de l'outil OWL (hibou), une caméra 360°, devient incontournable pour favoriser l'hybridation des modalités d'enseignement en contexte de pandémie/endémie. Dans la courte [vidéo YouTube](#) réalisée par l'enseignant Jean-François Bolduc, ce dernier explique comment cette caméra 360° (voir la vidéo) favorise une telle hybridation des modalités d'enseignement. Avec sa vue à 360°, les élèves rejoignant la classe en vidéoconférence de leur domicile peuvent voir leur enseignant, interagir avec lui, et voir aussi le tableau blanc et leurs camarades de classe. Lorsque l'enseignant questionne les élèves en classe, ceux en ligne peuvent aussi répondre et interagir avec l'enseignant et les autres élèves. Cela donne aux élèves qui sont en ligne le sentiment de se trouver dans la salle et leur permet d'interagir et de s'engager de manière authentique et engageante en mode synchrone avec leur enseignant et leurs pairs. Comme l'a indiqué un des élèves de la classe de l'enseignant (monsieur Bolduc) : « C'est comme si je suis en classe avec mes amis et mon prof; c'est cool! »

Exemple 2 : Favoriser la création d'une communauté d'apprentissage à l'aide de la caméra hibou OWL dans deux différentes écoles



Les enseignantes de niveau secondaire (mesdames Martin et Gross) ont expérimenté l'utilisation de la caméra 360° OWL afin de favoriser le développement d'une communauté d'apprentissage dans la langue cible. Voici l'une de leurs premières activités d'hybridation avec le OWL :

« Nous avons connecté nos deux classes qui sont dans la même division scolaire, mais en contexte rural et situées loin l'une de l'autre. Dans un premier temps, les élèves des deux classes ont eu l'occasion de jouer à un jeu de devinettes afin de trouver où l'autre groupe se situe. Par la suite, les élèves ont eu du temps pour des mini-discussions entre groupes. Les élèves ont beaucoup aimé l'opportunité de rencontrer d'autres jeunes en immersion qui vivent la même expérience qu'eux, créant ainsi un vrai sens de communauté. Ils ont demandé de refaire l'expérience à plusieurs reprises afin de connecter avec leurs nouveaux amis dans la langue cible. Nous avons aussi observé que la plupart des élèves pensaient que la classe avec laquelle ils interagissaient se situait dans une autre province. Les élèves n'étaient pas conscients que des pairs du même âge poursuivaient aussi leurs études secondaires dans un programme d'immersion en contexte rural. »

Favoriser l'hybridation des environnements d'apprentissage en contexte d'immersion

L'utilisation des outils de vidéoconférence comme Zoom et le recours à des plateformes numériques, telles que Flipgrid, Pear Deck et Jamboard, favorisent l'hybridation des environnements d'apprentissage en contexte de langue.

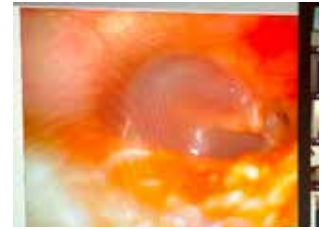
Exemple 3 : L'hybridation avec l'outil de vidéoconférence Zoom pour favoriser l'apprentissage dans la langue cible et la création d'une communauté d'apprentissage

L'émergence de l'utilisation de nouveaux outils de vidéoconférence comme Zoom en contexte éducatif pendant la pandémie a permis d'assurer une continuité de l'enseignement pendant le confinement comme mesure sanitaire durant la pandémie de COVID-19. L'utilisation de tels outils a permis aux enseignants et aux élèves d'être connectés de manière synchrone afin d'assurer la continuité de l'apprentissage et, en particulier, l'utilisation de la langue cible à l'oral en contexte d'immersion. Les outils tels que Zoom sont maintenant adoptés par les enseignants en contexte d'enseignement présentiel et hybride. Étant donné que la pandémie persiste et qu'on continue d'assurer une distanciation physique en salle de classe, il demeure difficile de regrouper les élèves pour travailler en paires ou en petits groupes. Les enseignantes du primaire, mesdames Cadger Page et Siddall, ont intégré l'utilisation de Zoom en présentiel afin de favoriser l'interaction sociale dans la langue cible, de collaborer avec d'autres classes de la même école et de créer une communauté d'apprentissage, même à l'extérieur des murs de la classe traditionnelle.

Une des activités de groupe qui a été développée par ces enseignantes est la lecture à voix haute à l'ensemble de la classe. Les élèves en présentiel ainsi que les élèves à la maison peuvent participer à l'activité. Les enseignantes ont aussi réalisé l'activité avec d'autres classes dans leur école.



Exemple 4 : L'hybridation avec Zoom pour favoriser les excursions virtuelles



Le confinement et la distanciation physique comme mesures sanitaires durant la pandémie ont causé l'annulation des excursions (*field trips*) à l'extérieur de la classe. Les enseignantes du primaire ont donc recouru à des outils de vidéoconférence comme Zoom afin d'assurer la continuité de ces excursions, mais en mode virtuel. Les enseignantes dans le cadre de ce projet expliquent que les excursions virtuelles deviennent des activités régulières dans la planification de leur enseignement en contexte d'immersion. Celles-ci permettent aux élèves d'explorer de nouveaux environnements, d'interagir avec des experts et d'explorer de nouvelles communautés tout en demeurant en salle de classe.

L'hybridation des modalités d'apprentissage dans le cadre des excursions virtuelles favorise aussi l'équité. Le financement des excursions à l'extérieur n'est pas toujours possible selon les ressources des écoles, la situation socioéconomique des parents et la situation géographique de certaines communautés rurales et éloignées des centres urbains. Les excursions virtuelles contribuent ainsi à l'inclusion et à l'équité en contexte d'immersion.

Étant donné que l'infection du variant Omicron continue de nous affecter, malheureusement, certains élèves doivent demeurer à la maison pendant un certain temps, et continuer leur apprentissage en ligne. L'hybridation des modalités d'enseignement et des environnements d'apprentissage permet aux élèves confinés chez eux d'être virtuellement avec leurs camarades de classe et de participer aux excursions virtuelles planifiées dans le cadre des activités d'apprentissage.



Exemple 5 : L'hybridation avec l'outil Flipgrid pour favoriser l'apprentissage dans la langue cible et la création d'une communauté d'apprentissage



Avec mon bonhomme magique



Flipgrid est un site Web et une application numérique qui permet aux enseignants de faciliter les discussions vidéo chez les élèves.

Les élèves sont organisés en groupes et ont accès aux sujets de discussion. Cette plateforme est aussi très utile pour sortir de la salle de classe et rejoindre des élèves d'autres endroits, mais de manière virtuelle.

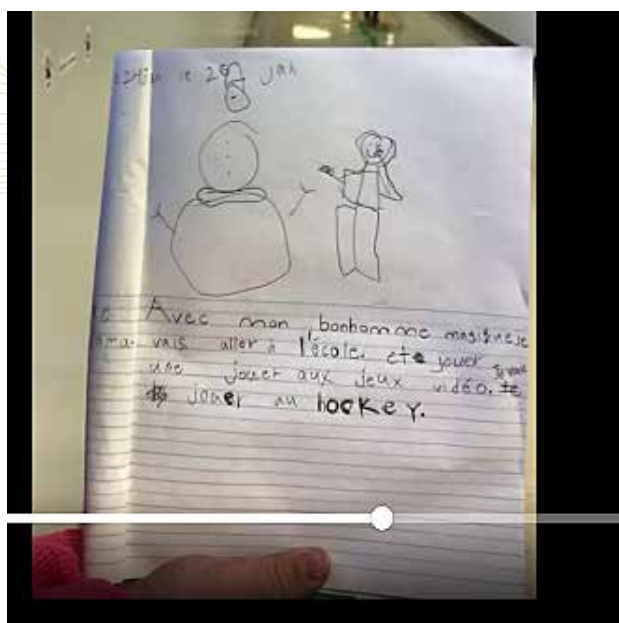
De nombreuses activités d'hybridation des modalités d'environnements d'apprentissage sont possibles grâce à une telle plateforme numérique. Comme le note l'enseignante Cadger Page, il est possible de créer un sujet à exploiter avec les élèves portant sur un livre présenté ou sur un autre sujet qui les intéresse. Avec les vidéos de Flipgrid, les élèves peuvent pratiquer du vocabulaire ciblé, créer ce qu'ils veulent partager dans leurs vidéos (de manière bien planifiée ou plus spontanée), et pratiquer la production orale dans la langue cible d'une façon authentique qui peut incorporer toutes les matières du curriculum.



La même enseignante explique aussi qu'elle et ses collègues utilisent Flipgrid de manière régulière entre deux classes de différentes écoles du conseil scolaire RVS pour répondre aux questions des histoires lues à haute voix en collaboration pendant les réunions Zoom hebdomadaires.



Selon l'enseignante, il s'agit d'un processus simple pendant lequel les élèves partagent leurs vidéos de Flipgrid, puis répondent aux vidéos de l'autre avec une vidéo ou sous forme de commentaires écrits. L'utilisation de Flipgrid entre les classes se prête bien à l'évaluation des compétences en français avec des rubriques pour évaluer le progrès. Le progrès est évident avec l'utilisation au cours de l'année scolaire. Les élèves vont de la production orale très planifiée à la production plus spontanée, qui peuvent être des sources d'évaluation formative ou sommative. Les réflexions sont à la portée des élèves et des enseignants à l'écrit ou à l'oral.



Exemple 6 : Favoriser l'hybridation des différentes modalités d'apprentissage avec la plateforme Pear Deck



De nouvelles plateformes numériques viennent transformer les environnements d'apprentissage traditionnels. Celles-ci favorisent en particulier l'hybridation des modalités d'apprentissage en présentiel, en ligne ou en hybride. L'enseignante Galbraith, qui utilise cette plateforme dans le cadre de son enseignement, explique que Pear Deck est un module complémentaire qui s'ajoute à Google Présentations ou à PowerPoint et qui nous permet de rendre les diapos de présentation interactives par l'ajout d'activités. L'enseignant peut personnaliser, dynamiser et favoriser les leçons, l'interaction et la collaboration. Cet outil nous permet aussi de faire l'évaluation sommative et formative, et offre un tableau de bord qui nous fournit l'occasion d'observer en temps réel si un élève a bien compris la leçon ou la tâche.



Pear Deck offre de la flexibilité à propos des activités (jeu-questionnaire, identification, classement, réponse courte, démarche, etc.). L'élève peut aussi retourner à son travail après la classe s'il n'a eu pas assez de temps en classe. Le module donne une voix à chaque élève et favorise la collaboration en classe présente, surtout en contexte de pandémie, où la distanciation physique inhibe le travail en groupe. La plateforme Pear Deck favorise aussi l'hybridation des modalités d'enseignement et d'apprentissage. Les élèves d'une autre classe peuvent collaborer ainsi que les élèves en ligne demeurant à la maison pour des raisons de maladie ou de confinement. Les élèves peuvent aussi collaborer avec une classe d'une autre école, favorisant ainsi le développement d'une communauté d'apprentissage en contexte d'immersion. Selon l'enseignante Galbraith, les élèves en présentiel et en ligne démontrent un engagement élevé lors de l'utilisation de cette plateforme numérique. Ils sont davantage motivés à interagir et à collaborer dans la langue cible lorsqu'ils utilisent des environnements d'apprentissage qui correspondent davantage à leurs modalités d'apprentissage. Comme les images le démontrent, l'enseignante Galbraith utilise cette plateforme pour le curriculum.

Exemple 7 : Favoriser l'hybridation des modalités d'apprentissage avec Jamboard

L'émergence de plateformes interactives en ligne offre de nouvelles possibilités d'interaction et de collaboration en classe présente et en ligne. La plateforme Jamboard permet aux élèves d'interagir et de collaborer de manière synchrone sur un tableau blanc numérique. Cette plateforme numérique contribue à la transformation des environnements d'apprentissage par l'hybridation des différentes modalités de présentation et d'expression. Par exemple, dans le cadre de son utilisation, l'élève peut écrire ou dessiner sa réponse au tableau blanc avec un stylo, un marqueur, un surligneur ou un pinceau. Il peut présenter son idée ou sa réponse à une question à l'aide de notes autocollantes; il peut redimensionner sa note, déplacer celle-ci et la repositionner selon l'évolution de sa pensée et de sa compréhension.

Dans le cadre d'une activité de littératie dans la classe de madame Sidall en 1^{re} année, une image d'un bonhomme de neige est utilisée comme toile de fond. Des images de vêtements et d'objets sont affichées à l'écran par l'enseignante. L'élève peut choisir l'image qui l'intéresse pour représenter son bonhomme de neige. Par la suite, il peut ajouter une note autocollante qui décrit son bonhomme de neige. L'hybridation des différentes modalités d'expression en langue seconde permet davantage un apprentissage inclusif.

L'utilisation de Jamboard permet aussi le développement d'une communauté d'apprentissage. Dans l'image, des élèves de la classe ont aussi ajouté leurs commentaires relatifs au bonhomme de neige.



Conclusion

L'hybridation en immersion favorise de nouvelles modalités d'enseignement et de nouveaux environnements d'apprentissage ainsi que la création de communautés d'apprentissage dans la langue cible. De plus, l'adoption de modèles d'hybridation des modalités d'enseignement contribue à une plus grande accessibilité aux programmes d'immersion, en particulier en contexte rural ou éloigné des grands centres urbains.

« Chaque fois qu'on empêche un enfant d'aller à l'école en français, on se prive d'une personne bilingue et donc de la possibilité d'avoir un pays bilingue. »

— Mélanie Joly, ministre fédérale du Développement économique et des Langues officielles

Le manque d'accès à des programmes en immersion en contexte rural ou éloigné des grands centres urbains constitue un problème d'équité et d'inclusion envers l'éducation bilingue au Canada.

La pandémie a contribué non seulement à transformer nos modalités d'enseignement, mais aussi à repenser l'accessibilité aux programmes d'immersion avec le recours des affordances offertes par les nouvelles technologies numériques.

Stacy-Ann Pothier, directrice adjointe à l'école Elbow Valley (RVS), en contexte rural à l'ouest de Calgary, témoigne du rôle de l'hybridation des modalités d'enseignement en immersion en contexte rural.

« Au milieu de chaque difficulté se cache une opportunité. »
— Albert Einstein

La pandémie nous a offert toute une opportunité de regarder nos pratiques pédagogiques et l'engagement des élèves dans nos classes, à la maison et même au-delà de celles-ci. La pandémie a mis aussi en lumière les défis des écoles en contexte rural de maintenir et d'assurer la croissance des programmes d'immersion française quand la communauté est limitée par la population, la région géographique et la pénurie d'enseignants en immersion encore plus prévalente en contexte rural. En utilisant les outils de vidéoconférence et numériques, les élèves ont la chance d'être impliqués dans leur propre apprentissage, engagés socialement, et de voir ce qui se passe dans la salle de classe même s'ils sont à distance chez eux. Depuis le début de la pandémie, les enseignants ont surmonté une montagne d'information, de situations difficiles à gérer en classe et des défis reliés aux différentes réalités personnelles auxquelles font face les élèves en réaction à la pandémie. Tout cet apprentissage a ouvert la porte à de nouvelles possibilités d'accès aux programmes d'immersion pour les élèves qui habitent en contexte rural. Le monde numérique nous fournit de nouveaux chemins vers un avenir bilingue pour des communautés rurales qui n'en ont pas eu la chance auparavant.

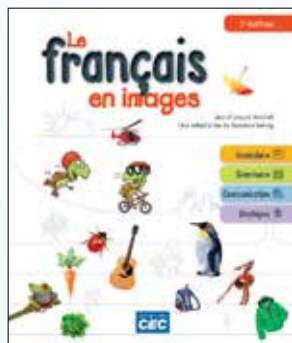
Références

- Bates, Tony (2022). A Review of Online Learning in 2021. *Oline Learning and Distance Education Resources*. Recueilli dans : <https://www.tonybates.ca/2021/12/10/a-review-of-online-learning-in-2021/>
- Pellerin, Martine (2011). University-school collaborative action research as an alternative model for professional development through AISI. *AISI Journal*, vol. 1, n° 1. Recueilli dans : <http://www.uleth.ca/education/sites/education/files/AISI%20V1%201%201%20Fall%202011.pdf>
- (2018). Affordances of new mobile technologies : Promoting learner agency, autonomy, and self-regulated learning. *Journal of Interactive Learning Research*, vol. 29, n° 3, p. 335-350.

Vers de beaux succès scolaires!

Le français en images

Dictionnaire visuel • version papier ou numérique avec audio



Frimousses

Ressource complète pour la lecture partagée

Ensemble comprenant les versions papier et numérique avec audio et sons ciblés

1^{re} année

2^e année



Maternelle



Pédagogie

Nouvelles éditions dans la collection Vers des pratiques d'enseignement



Contactez-nous pour en savoir plus



Fier partenaire de l'ACPI
depuis 2013

WWW.EDITIONSCEC.COM

Challenges and Opportunities Around Teacher Recruitment and Retention in French Immersion

Martin Poirier | Education Director for Languages, Calgary Board of Education | mapoirier@cbe.ab.ca



The last two years of the pandemic have exacerbated the challenges that we were already facing of teacher shortage and retention (Pandey, 2022). At the Calgary Board of Education (CBE), we took on these challenges in accelerating three critical areas of practice: a fast track line for recruitment, robust onboarding practices, and rich professional learning.

A fast track line for recruitment

Our recruitment of teachers starts in high schools. As an increasing number of members of our faculty comes from the rank of our immersion programs, we have opened the doors of our high schools to our local faculties of education that offer language programs, including both the Werklund School of Education at the University of Calgary and the Campus Saint-Jean at the University of Alberta. We have invited these schools to present to our grade 11 and 12 classes. We are also working with our schools to welcome student teachers in their midst to offer the future teacher a taste of what a career would be like within our district. In addition, our recruiter will meet with the student-teachers and encourage them to apply with us. Once the successful practicum is completed, our recruiter offers a full year contract to the now qualified teacher. The role of the principal in this process is crucial in facilitating the session from universities to the school, and also identifying potential future faculty members through the practicum process. We also encourage them to be on the lookout for potential substitute teachers that would want to make the jump to a full-time contract.

Robust onboarding practices

As we know, teacher attrition is an ongoing challenge. As a school district, we took proactive steps to support our new teachers. Our first step is a welcome session in late August to introduce them to our district, and also to share with them the resources, lesson plans, and tasks that were created by colleagues over the years. It also gives us an occasion to introduce our language team and to let them know that we are there to support them. We also use this time to create a new community of practice. During the

coming year, we will set up sessions around classroom management, use of our online platform, assessment practices, sharing of activities around common themes, and so forth. To support this process, we ask our principals to support our beginning teachers with employing well-known practices: "assigning them effective mentors, providing tools to manage a classroom, and supporting their self-care." (Whitaker, 2019)

This latter practice, supporting self-care, has taken a greater importance in the last two years, and frankly applies to all of our teachers, requiring particular focus and attention from principals.

For example, I would expect principals to be visible, in the hallways, in the classroom, encouraging and celebrating good practices. I would expect principals to limit their use of e-mails for communication, limiting length, number, and also in time. In time, meaning that an e-mail should not be sent after 6:00 p.m. or on the weekend, one can use the delay button. Teachers need the time to detach themselves, reconnect with family and friends, and refresh. These simple practices around e-mails are examples of walking the talk around teachers' wellness.

Rich professional learning

In the previous section, I already mentioned a few areas where new teachers need support in their professional learning. In the last edition of the *Journal de l'immersion*, Culligan and Kristmanson gave us considerations around professional learning for French as Second Language teachers. The same area of interventions applies for French Immersion teachers, as they identified for us focus areas including language proficiency, pedagogical knowledge, and mentorships. At the Calgary Board of Education, we provide sessions around four themes, including numeracy, assessment, wellness, and literacy in the target language. For the latter theme, in this case French, our professional development has three goals: developing our teachers to become experts in the five principles of the neurolinguistics approach (Netten & Germain, 2012), working with our teachers to develop common assessment standards and practices around reading, writing, listening and oral expression, and developing their own language skills. The first two goals are done by offering summer sessions

supplemented by sessions during non-instructional days. In particular, we organize an annual Language Symposium in collaboration with the University of Calgary, where teachers can reflect on their pedagogy and learn about trends and research on language acquisition.

To support the goal of developing teacher language skills, our school board has developed, in collaboration with our local from the Alberta Teacher Association, a professional development fellowship, where teachers can apply to take language courses at home or abroad; our aim being to increase the number of teachers taking these opportunities through the provincial OLEP Individual Teacher Bursary program.

At the school level, our principals have evolved in their practice of faculty meetings as a point of sharing information, still part of the agenda, to become a space of professional learning supporting the outcomes of our district Education Plan and their respective school development plans.

In addition, our principals have organised professional Learning Communities (DuFour, 2004) in French Language arts and French Immersion to support this work. The structures that we have put in place will support the implementation in 2022-23 of a new curriculum in K to 4 in Alberta.

In conclusion, the challenges of recruiting and retaining teachers has offered the opportunity to develop and refine strategies and focus our energy around best practices for recruitment, onboarding practices, and rich professional learning. Those best practices are based on research and experiences of our Language team, including Martine

Sawatzky, principal of recruitment, as well as Jean Larouche and Marina Millan-Bugg, our Language Specialists. The work and support of our principals is critical for retaining and training our new faculty members.



Specialist Jean Larouche offering a session on calibration of reading proficiency to CBE teachers



Assistant Principal Ruth Radetzky offering a session on the Neurolinguistic Approach to CBE teachers

References

- DuFour, Richard (2004). What is a "Professional Learning Community"? ASCD, <https://www.ascd.org/el/articles/what-is-a-professional-learning-community>
- Netten, Joan, & Claude Germain (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: the neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114, https://static1.squarespace.com/static/588f9e13e6f2e1fa1d514fe7/t/5a2564b7e2c4830aaacbd8c/1512400056323/001-001-004_Netten_FINAL_DOI.pdf.
- Pandey, Erica (2022). COVID pushes teachers to pivot careers, AXIOS, <https://www.axios.com/covid-teachers-career-pivot-623bdc4d-8f13-463a-b3d5-59946a26c3b5.html>
- Whitaker, Todd (2019). How Principals Can Support New Teachers, ASCD, <https://www.ascd.org/el/articles/how-principals-can-support-new-teachers>

Être bilingue : c'est enrichissant!

**Bourses de 3 000 \$
disponibles**

Parlez-en à vos élèves!

ACUFC.ca/boursesFLS



It's rewarding to be bilingual!

**\$3,000 bursaries
available**

Tell your students!

ACUFC.ca/FSLbursaries



**BOURSES
D'ÉTUDES
POSTSECONDAIRES
EN FRANÇAIS
LANGUE SECONDE**

Canada

Aider les auteurs des programmes d'immersion française à améliorer leurs textes

Josée Le Bouthillier | Associée à la recherche, University of New Brunswick | josee@unb.ca

Renée Bourgoin | Professeure adjointe, St. Thomas University | rbourgoin@stu.ca



Josée Le Bouthillier

Apprendre à écrire est un processus complexe qui demande des années de maturation, d'enseignement explicite et de pratique guidée et individuelle. Pourtant, nos élèves s'exclament souvent rapidement « J'ai fini! » pendant la période d'écriture. Ils ne semblent pas toujours comprendre la nécessité d'améliorer leurs textes et de s'évaluer pendant leur rédaction, ni de se fixer des objectifs d'écriture, d'utiliser les ressources adéquates pour peaufiner leurs textes et de suivre les étapes du processus de l'écrit, c'est-à-dire : planification, rédaction, corrections/révisions et publication.



Renée Bourgoin

Tout comme la grammaire, la syntaxe, la ponctuation et le lexique, les capacités de se corriger et de s'évaluer sont des habiletés qui se développent sur plusieurs années avec le soutien de l'enseignant. Afin de pouvoir corriger et améliorer son texte, l'élève a besoin d'une approche logique. On doit notamment lui communiquer plusieurs stratégies d'autorégulation, afin qu'il progresse avec confiance. Ces stratégies ne s'apprennent pas sans un enseignement explicite, de la modélisation et une pratique guidée; et ce, à tous les niveaux scolaires.

Ce qu'est l'autorégulation

En contexte scolaire, l'autorégulation est le processus, entrepris par l'élève, qui lui permet de planifier et d'adapter systématiquement ses actions et ses stratégies aux besoins qui se présentent (Schunk et Ertmer, 2005). Elle suppose une participation importante de l'élève à ses propres apprentissages. L'apprenant doit mobiliser diverses ressources pour exercer un contrôle actif sur ses apprentissages. L'élève se sentant efficace dans une tâche arrive à générer de l'intérêt et à participer à cette tâche. Au contraire, l'élève avec un bas niveau d'autoefficacité évite cette tâche, réduit ses efforts, abandonne facilement face à des difficultés et pense sans cesse à ses déficiences, contribuant ainsi à son stress et à son anxiété.

Tout comme l'enseignement des stratégies de lecture, un enseignement des stratégies d'autorégulation est nécessaire pour que l'élève apprenne à se servir des stratégies de planification, de rédaction et de corrections/révisions de façon efficace.

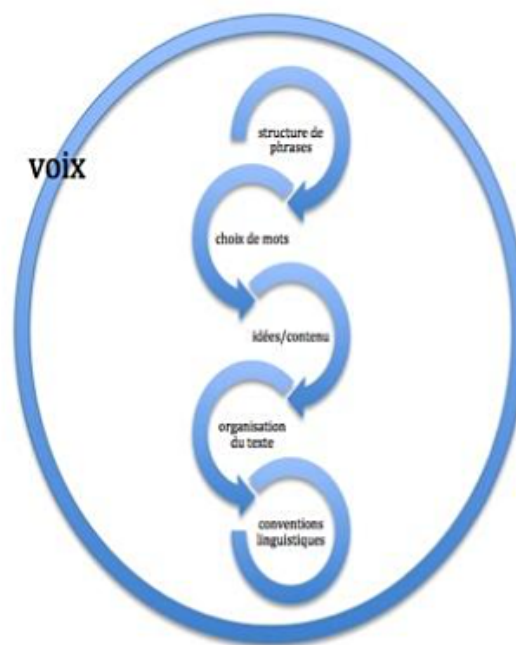
L'enseignant joue un rôle essentiel dans la construction du sentiment d'autoefficacité de ses élèves.

En modélisant les diverses stratégies d'autocorrection et d'autoévaluation en écriture, l'enseignant aide ses élèves à développer leurs capacités d'autorégulation.

Pratiques pédagogiques pour aider les élèves à se corriger et à s'évaluer

L'analyse de textes modèles permet aux élèves de se familiariser avec les caractéristiques d'un bon texte. Lors de cette pratique pédagogique, l'enseignant invite les élèves à comparer et à analyser deux textes en se posant la question suivante : Pourquoi ces textes sont-ils de bons textes? Avec l'aide de l'enseignant, les élèves construisent des connaissances sur les traits d'écriture, c'est-à-dire :

1. **Les idées/le contenu** -- la capacité de l'auteur d'incorporer et de développer son message
2. **L'organisation du texte** -- la capacité de l'auteur de produire un texte qui est cohérent et cohésif
3. **La structure des phrases** -- la capacité de l'auteur de créer et d'employer des phrases bien structurées et variées
4. **Le choix de mots** -- la capacité de l'auteur à employer un vocabulaire riche et approprié
5. **Les conventions linguistiques** -- la capacité de l'auteur à employer correctement les divers éléments grammaticaux de la langue



Les élèves de tous les niveaux scolaires ont intérêt à lire et à analyser des textes modèles. Selon l'âge des apprenants, le type et le genre de textes choisis varieront en complexité et en longueur.

Après avoir comparé et analysé plusieurs textes, les élèves et l'enseignant s'engagent dans la cocréation d'une liste de vérification ou d'une rubrique énonçant clairement les critères de réussite pour la rédaction du texte à l'étude. En effectuant cette tâche avec les élèves, l'enseignant les aide à développer leur esprit critique par rapport aux caractéristiques d'un bon texte du genre et du type à l'étude. Les élèves seront ensuite en mesure d'en discuter et de les objectiver. Il est important de noter que les critères de réussite changeront ou seront adaptés à chacun des textes à l'étude (p. ex., l'histoire, la marche à suivre, le poème, le texte informatif) afin de tenir compte des éléments suivants : les caractéristiques uniques du type de texte à l'étude et les nouveaux résultats d'apprentissage enseignés.

Cette cocréation de critères de réussite aide à la construction d'un sentiment d'autoefficacité chez les élèves et favorise l'autorégulation.

L'écriture modelée est une autre pratique encouragée à tous les niveaux scolaires qui favorise la construction de capacités d'autocorrection et d'autoévaluation. L'enseignant écrit un texte devant ses élèves en partageant son processus de composition à voix haute et en expliquant la raison de ses divers choix d'écriture.

En plus de modéliser l'utilisation des traits d'écriture en vue d'organiser ses idées, de ponctuer adéquatement ou de faire l'accord du nom et de l'adjectif, l'enseignant apprend aux élèves à se fixer des buts d'écriture. Il leur montre une méthode pour suivre les étapes du processus de l'écrit, se corriger et s'évaluer en utilisant les outils à leur disposition comme la liste de vérification, les ressources linguistiques, les organisateurs graphiques et autres. Il est important que l'enseignant verbalise à haute voix, lorsqu'il incite ses élèves à déployer les stratégies d'autorégulation à l'aide d'énoncés tels que : « Voici comment j'améliore mon texte », « J'éprouve une difficulté ici, laissez-moi vous montrer comment... », « Je vais modéliser le recours à notre liste de vérification », « Voici à quoi je pense quand j'écris cette phrase ».

On a beau connaître le processus de l'écrit, la liste de vérification et les ressources linguistiques (mur de mots thématiques, affiches, dictionnaires), cela ne garantit pas que les élèves maîtrisent leur utilisation. Si les apprenants n'évaluent pas et n'améliorent pas leurs textes, l'enseignant doit se demander : « Mes élèves savent-ils comment le faire? »

Le savoir-faire joue un rôle de premier plan dans les capacités d'autorégulation. Prenons l'exemple de la planification. Celle-ci comporte trois étapes : 1. Se fixer des buts d'écriture, 2. Générer des idées, 3. Choisir et organiser ses idées. On doit modéliser ces trois étapes pour que les élèves arrivent à planifier efficacement. Ils doivent commencer par se demander : « Quelle est mon intention d'écriture? » Si la réponse est « Je veux écrire une histoire mystérieuse pour faire peur à mes amis », les élèves généreront ou choisiront des idées qu'ils organiseront de façon très différente que s'ils voulaient écrire un poème sur la justice sociale. Rendu à l'étape de la révision, l'enseignant peut modéliser une intention précise : « Comment puis-je améliorer cette phrase ou ce paragraphe en partant de la modélisation d'une combinaison d'idées? » En fonction du point focal de l'enseignement lors de la modélisation, l'intention varie. Par exemple, sur la façon d'ajouter des adjectifs et des adverbes, ou de varier le début des phrases, ou encore de se servir des ressources pour corriger les erreurs.

L'entretien individuel d'écriture permet d'individualiser la construction d'habiletés d'autocorrection et d'autoévaluation. L'enseignant amorce l'entretien en posant des questions à l'élève :

- Quel est le sujet de ton texte?
- Quels étaient tes buts d'écriture?
- Quelles stratégies as-tu utilisées?
- Quelles nouvelles choses as-tu essayées pour être un auteur plus efficace? Peux-tu me montrer où tu as fait ça?
- As-tu changé des passages? Lesquels? Pourquoi as-tu changé ce passage?

Ces questions encouragent l'élève à réfléchir de façon critique à son texte et à en discuter au moyen des critères de réussite coconstruits précédemment.

L'enseignant pose d'abord des questions de suivi pendant cette période de questionnement et étaye la pensée de l'élève pour l'amener plus loin dans son autoévaluation et son autocorrection. Dans un deuxième temps, l'enseignant doit choisir un point d'enseignement précis qui permettra à l'élève de progresser. Il doit aussi s'assurer que ce point d'enseignement sera à la portée de l'élève. Après avoir complimenté l'auteur sur une force, l'enseignant modélise l'usage d'un procédé ou d'une stratégie en disant :

- Regarde comment je...
- Regarde comment je m'y prends...
- As-tu remarqué que je...

En tenant compte du savoir-faire, l'enseignant s'assure que les élèves savent utiliser leurs connaissances. Savoir s'évaluer et se corriger contribue au sentiment d'autoefficacité des élèves et encourage leur responsabilisation envers leur apprentissage de l'écriture.

Référence

Schunk, Dale, et Peggy A. Ertmer (2005). Self-regulation and academic learning. Self-efficacy enhancing interventions. Dans Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich et Moshe Zeidner (dir). *Handbook of Self-Regulation*. Burlington, MA, Academic Press (groupe Elsevier), p. 631- 649.

70 activités motivantes de lecture

Johanne Proulx | Consultante en FLS | projoh18@gmail.com

Christine Thibaudier-Ness | Consultante en FLS et responsable du DELF à l'Île-du-Prince-Édouard | cness@lostimage.com



Johanne Proulx



Christine Thibaudier-Ness

La lecture donne accès au savoir, stimule l'imagination et favorise le développement de soi.

En février 2021 est paru *70 activités motivantes de lecture*, le troisième ouvrage de la série *70 activités motivantes* de l'ACPI en partenariat avec Chenelière Éducation. Notre ouvrage s'adresse aux enseignant.e.s en immersion de la maternelle à la 12^e année.

70 activités motivantes de lecture est un ouvrage pratique qui propose :

- des pistes efficaces pour développer la compétence et la compréhension en lecture des élèves;
- des activités pour faire croître l'envie et le plaisir de lire, qui ont été mises à l'essai en classe d'immersion dans toutes les régions du Canada.



L'ouvrage est divisé en deux parties :

Partie I

- Une mise en contexte avec des tableaux de références sur la pédagogie;
- Une description des compétences essentielles dans le développement des habiletés en lecture;
- Des stratégies de compréhension ciblées dans les activités;
- Un continuum de lecture de la maternelle à la 12^e année, ciblant les compétences à développer à chacun des stades de lecture

Partie II

- 76 activités et parfois des fiches reproductibles;
- Des pistes d'observation et/ou des grilles d'autoévaluation pour chaque activité;
- Un tableau sur les types et les genres de textes;
- Un index des activités en lien avec les niveaux du Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues.



Le continuum est au cœur de toutes les activités proposées. Il est organisé selon les niveaux de lecture et les compétences ciblées. Il permet aux enseignant.e.s de situer les compétences de leurs élèves et de sélectionner les habiletés à enseigner.

DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE					
ÉMERGENT A1.1	DÉBUTANT A1	EN TRANSITION A2	HABILE B1	COMPÉTENT B2	EXPÉRIMENTÉ
Imite le comportement des lecteurs	Comprend les contenus très simples	Comprend les informations importantes dans les textes; perfectionne ses compétences à l'oral	Met en relation l'intention de l'auteur et les objectifs à atteindre	Comprend le contenu de textes variés pour décider s'il vaut la peine de continuer sa lecture	C1 – C2 Parcourt une variété de textes... Se réfère à plusieurs textes

Les compétences ciblées

- La conscience de l'écrit;
- La conscience phonologique et phonémique;
- Le système graphophonétique;
- Le vocabulaire;
- La fluidité;
- La compréhension;
- Le plaisir de lire;
- Le goût de lire.

Lire est une habileté, mais la lecture se cultive.

Les activités

Vous retrouverez 76 activités pour appuyer l'enseignement de la lecture de la maternelle à la 12^e année. Certaines activités sont accompagnées de fiches reproductibles. Chaque activité est accompagnée de pistes d'observation et/ou d'une grille d'autoévaluation selon le niveau enseigné.

Lire est une habileté essentielle à développer qui demande du temps, de la patience et des efforts.

Activité pour le primaire

Chaque activité proposée vous permettra d'atteindre les objectifs suivants :

Activité 1

La correspondance mot à mot

Présentation de l'activité

Objectif de l'activité	Pour améliorer la fluidité en lecture, on incite les élèves à reconnaître un mot en dehors de son contexte et dans un texte. Cette activité favorise l'augmentation du répertoire de mots fréquents automatisés et l'enrichissement du vocabulaire qui mènent au développement de la compétence en lecture.
Niveaux	A1.1 – A1
Compétences ciblées	- Reconnaître l'écrit dans son environnement (panneaux routiers, chaînes de restauration rapide, noms de céréales, magasins connus, etc.) (A1.1 – É) - Repérer un mot dans une phrase (fait la correspondance « mot-à mot ») (A1.1 – É) - Identifier les rimes, les syllabes, les mots (A1.1 – P) - Distinguer un phonème d'un autre (A1.1 – P) - Reconnaître son nom à l'écrit (A1.1 – G) - Reconnaître spontanément quelques mots fréquents (A1.1 – V) - Faire la correspondance graphophonétique (lettre-son) (A1 – G) <i>Nous proposons en Annexe des pistes d'observation et des grilles d'autoévaluation reprenant certaines compétences ciblées dans chacune des activités; elles sont adaptables aux besoins des élèves.</i>
Types et genres de textes	Tous les types de textes simples
Regroupements	Grand groupe, petits groupes et dyades

développer des compétences

Préparation et organisation de l'activité

Matériel requis	- Cartes-éclair avec des illustrations de textes provenant de l'environnement ou des mots fréquents tirés du texte à lire (A1); les prénoms des élèves (A1.1) pour variante - Textes variés
------------------------	--

Déroulement de l'activité

L'activité se déroule selon le transfert graduel de responsabilité: **je le fais ➡ nous le faisons ➡ tu le fais.**

Modélisation	- Annoncez aux élèves qu'ils et ils vont faire de la correspondance mot à mot. - Montrez-leur une carte-éclair sur laquelle un mot fréquent est écrit, puis lisez ce mot. - Présentez un texte aux élèves. Relevez-y le mot au préalable. - Lisez une phrase, puis faites remarquer aux élèves qu'elle contient le mot que vous leur avez montré. - Placez la carte-éclair sous le mot et notez la correspondance (le mot commence par la même lettre, il compte le même nombre de lettres, la dernière lettre est pareille, etc.). - Lisez une autre phrase dans laquelle le mot n'est pas écrit afin que les élèves se rendent compte que le mot n'apparaît pas dans toutes les phrases. Vous pouvez vous arrêter à un mot qui commence par la même lettre et suivre la même démarche de comparaison. Montrez quelques exemples aux élèves.
---------------------	--

mettre en œuvre le transfert graduel de la responsabilité

Déroulement de l'activité (suite)

L'activité se déroule selon le transfert graduel de responsabilité: **je le fais ➡ nous le faisons ➡ tu le fais.**

Pratique partagée	- Annoncez aux élèves que l'activité porte sur la correspondance mot à mot. - Montrez-leur une carte-éclair sur laquelle un mot fréquent est écrit, puis lisez ce mot. - Demandez aux élèves de lever le pouce quand vous lisez le mot dans la phrase. Lisez la phrase à haute voix. - Invitez une ou un élève à venir pointer le mot dans la phrase. - Placez la carte sous le mot et demandez à l'élève de vérifier s'il commence par la même lettre, s'il compte le même nombre de lettres, etc. - Effectuez quelques exemples avec plusieurs élèves.
Pratique autonome	- En dyades, les élèves font le même exercice en suivant les étapes de la modélisation. Cette fois, ils lisent le mot de manière autonome. - Circulez dans la classe pour vous assurer que chaque élève peut accomplir l'activité de façon autonome.
Différenciation ou pratique guidée	Pour soutenir les élèves, offrez une séance de pratique guidée à celles et ceux qui ont besoin d'une aide supplémentaire pour reconnaître le mot. Pour aller plus loin, proposez des mots où la correspondance est plus subtile; p. ex. : carte-éclair du mot <i>un</i> et texte qui contient aussi le mot <i>une</i>.

répondre aux besoins de vos élèves

Variantes

	- Distribuez le même mot à chaque membre du groupe (3 ou 4); lorsque vous lisez le mot dans un texte, les élèves montrent leur carte. - Distribuez un mot différent à chaque élève, qui vous montre son mot quand vous le lisez. Puis, les autres membres de son groupe valident sa réponse. - Au niveau A1.1, réalisez la même activité avec les prénoms des élèves. Préparez des paires de cartes avec le même prénom, et changez une lettre sur l'une d'elles. Une fois que les élèves connaissent bien l'activité, distribuez les paires de cartes. Les élèves examinent la différence entre les prénoms sur les deux cartes.
--	---

proposer des variantes

Activité inspirée de Jennifer Serravallo, *Le grand livre des stratégies de lecture*.

Activité pour le secondaire

Activité 71

Faire des liens et comprendre avec le modèle de Frayer

Présentation de l'activité

Objectif de l'activité	En langue seconde, les connaissances se développent sur deux plans : la langue et la matière. Les apprenantes et apprenants peuvent mettre en pratique le modèle de Frayer afin d'améliorer leurs compétences en lecture, et ainsi harmoniser leur acquisition de connaissances en langue et en savoirs liés à des sujets aussi abstraits que la discrimination, la photosynthèse ou la Constitution. Avant de commencer l'activité, il est important de discuter des divers schémas avec lesquels les élèves organisent leur pensée, ou réfléchissent et comprennent des situations. On peut ainsi explorer pourquoi certains schémas sont plus appropriés à certaines situations que d'autres.
Niveaux	A2 – B1 – B2 – C1
Compétences ciblées	- Faire la distinction entre messages implicites et explicites (A2 – PC) - Sélectionner des stratégies de compréhension appropriées à ses besoins (B1 – C) - Faire la synthèse de l'information pour modifier sa façon de percevoir le monde (B1 – PC) - Sélectionner et utiliser efficacement des stratégies de compréhension appropriées à ses besoins (B2 – C) - Activer ses connaissances - Faire des liens - Prendre des notes - Se poser des questions - Posséder un vocabulaire étendu pour lire à un haut degré d'autonomie (B2 – V) - Avoir rarement recours à des ouvrages de référence pour soutenir sa lecture (C1 – V) <i>Nous proposons en Annexe des pistes d'observation et des grilles d'autoévaluation reprenant certaines compétences ciblées dans chacune des activités; elles sont adaptables aux besoins des élèves.</i>
Types et genres de textes	Textes informatifs, narratifs : textes courants
Regroupements	Petits groupes de quatre, dyades

développer des compétences

Préparation et organisation de l'activité

Matériel requis	- Une copie de la fiche 71 Le modèle de Frayer à afficher sur grand écran, et une autre pour chaque équipe - Un texte en lien avec des sujets abstraits tirés des sciences humaines, p. ex. : la Constitution, la discrimination, les minorités culturelles, l'écoresponsabilité, etc.
-----------------	--

Déroulement de l'activité

L'activité se déroule selon le transfert graduel de responsabilité : **je le fais ➡ nous le faisons ➡ tu le fais.**

Modélisation	- Annoncez aux élèves que l'activité consiste à utiliser le modèle de Frayer afin de faire des liens entre leurs connaissances et des informations recueillies dans un texte informatif sur un sujet précis, p. ex. : une minorité culturelle. - Affichez la fiche 71 avec le sujet ciblé au centre.
--------------	--

mettre en œuvre le transfert graduel de la responsabilité

Déroulement de l'activité (suite)

L'activité se déroule selon le transfert graduel de responsabilité : **je le fais ➡ nous le faisons ➡ tu le fais.**

Modélisation (suite)	- Expliquez que ce modèle est divisé en sections avec chacune un titre différent. - Dites aux élèves qu'ils et ils vont remplir le modèle de Frayer au fil de leur lecture sans se préoccuper de l'ordre des idées. - Avant la lecture, faites quelques prédictions et notez-les dans le modèle. - Lisez le texte à haute voix et mettez l'accent sur les parties en lien avec les sections du modèle. - Au besoin, utilisez des stratégies de dépannage et portez une attention particulière à la ponctuation. - Segmentez la phrase ou le passage en unités de sens, puis questionnez-vous au fil de la lecture et cherchez des réponses. - Surlignez les titres des sections du modèle de Frayer de couleurs différentes. Commentez les raisons pour lesquelles vous avez choisi ces titres. - Résumez les informations surlignées et recopiez-les dans le modèle de Frayer.
Pratique partagée	- Refaites les étapes de la modélisation. Passez à une nouvelle section du texte et utilisez un nouveau modèle de Frayer avec le même sujet central. - Notez les suggestions des élèves. - Notez les liens que les élèves proposent pour remplir les sections du modèle de Frayer : des suffixes, des préfixes ou d'autres indices sémantiques, des mots de la même famille, des thèmes communs, des expériences personnelles.
Pratique autonome	- Formez des groupes de quatre et proposez aux élèves un nouveau sujet que le même texte a aussi abordé, tel que les droits. - Distribuez une copie du modèle de Frayer à chaque équipe. - Encouragez les élèves à reprendre le code de couleurs pour relever les informations dans le texte. - Avant de commencer, rappelez-leur d'utiliser des stratégies de dépannage. - Circulez dans la classe pour répondre aux questions ou encourager les élèves. - Faites un retour sur l'activité avec le groupe classe.
Différenciation ou pratique guidée	Pour soutenir les élèves, revoyez les stratégies de dépannage avant de commencer. Choisissez un livre connu des élèves et remettez-leur une copie d'un extrait où on parle d'un concept de votre choix. Invitez les élèves à surligner les mots ou les phrases qui montrent des exemples ou des contre-exemples de ce thème. Encouragez-les à utiliser des représentations visuelles au besoin. Pour aller plus loin, proposez aux élèves de faire la lecture de deux autres textes en reprenant les mêmes sujets couverts pendant la modélisation et la pratique autonome, et d'enrichir les informations relevées dans leur modèle. Invitez-les à suggérer de nouveaux sujets à explorer avec le modèle de Frayer.

répondre aux besoins de vos élèves

Répertoire des activités par catégorie

Le tableau ci-dessous vise à simplifier la recherche d'activités selon différents apprentissages en lecture. Les titres en noir représentent les domaines; les objectifs en gris représentent les compétences telles que vous les retrouverez dans le continuum des compétences en lecture de la maternelle à la 12^e année (voir p. 16 à 21) et dans les descriptions d'activités. Nous avons indiqué les niveaux du cadre entre parenthèses. Les numéros renvoient aux activités dans le livre.

Activités pour faire ses premiers pas en lecture	Activités pour cibler des stratégies	Activités pour cibler l'oral (intonation, prononciation, écoute)	Activités pour cibler des techniques d'auteurs/autrices
Développer : - la conscience de l'écrit, phonologique et phonémique - le système graphophonétique - le vocabulaire	Développer : la compréhension	Développer : la fluidité	Développer : - la compréhension - la pensée critique - le goût de lire
1. La correspondance mot à mot (A1.1 – A1) 2. Le jeu des paires (A1.1 – A1) 3. Le jeu des syllabes (A1.1 – A1) 4. On joue au ballon (A1.1 – A1) 7. La correspondance entre les lettres et les sons (A1.1 – A1) 8. Le son vedette (A1.1 – A1) 9. Je joue avec les sons (A1) 10. Les détectives des mots (A1)	5. Les textes informatifs et narratifs (A1.1 – A1) 11. Des images plein la tête (A1) 12. La lecture de mots de plus en plus complexes (A1) 14. Le personnage et moi (A1) 24. La lecture et l'appel aux cinq sens (A1 – A2 – B1) 34. L'enseignement réciproque (A2 – B1) 38. Trouver le sens d'un texte (A2 – B1) 47. Lire entre les lignes (A2 – B1 – B2) 72. Lire et transformer sa pensée (A2 – B1 – B2 – C1) 74. Éveiller ses pensées pendant la lecture (A2 – B1 – B2 – C1)	13. La lecture et les jeux de voix (A1) 17. La chanson pour mieux lire (A1 – A2 – B1) 18. La lecture en dyades (A1 – A2) 22. Le théâtre des lecteurs (A1 – A2) 40. Le théâtre simulé (A2 – B1) 45. La promotion d'un album (A2 – B1 – B2) 50. Le plaisir de la lecture à haute voix (A2 – B1 – B2) 51. La poésie à deux, c'est mieux (A2 – B1 – B2) 57. Lire à haute voix, j'adore! (A2 – B1 – B2 – C1) 60. Je lis, tu lis, nous lisons (B1 – B2) 70. Donner une nouvelle vie à des textes courants (B1 – B2 – C1)	26. Les illustrations en folie (A2) 28. La lecture de romans en petits groupes (A2 – B1) 39. Semblable ou différent? (A2 – B1) 42. La belle figure de style (A2 – B1 – B2) 52. Le pouvoir des mots (A2 – B1 – B2) 54. Les messages cachés du texte (A2 – B1 – B2) 67. Je révèle l'intention de l'auteur (B1 – B2 – C1) 69. La disparition (B1 – B2 – C1 – C2) 73. Les paroles du narrateur (B1 – B2 – C1)

Répertoire des activités par catégorie (suite)

Activités pour réagir	Activités pour approfondir sa compréhension	Activités pour rapporter des informations	Activités pour utiliser des outils
Développer : - la pensée critique - le goût de lire	Développer : le vocabulaire	Développer : - la compréhension - la pensée critique	Développer : - la compréhension - la pensée critique
23. L'interprétation de textes visuels (A1 – A2) 29. La lecture et les émotions (A2 – B1) 32. D'accord ou en désaccord (A2 – B1) 37. Je réagis au texte (A2 – B1) 41. Aller au-delà du texte (A2 – B1 – B2) 43. Les auteurs disent, je réagis (A2 – B1 – B2) 53. La lecture, on s'en parle! (A2 – B1 – B2) 59. Je dis ce que j'en pense! (A2 – B1 – B2) 64. Ce que les textes révèlent de la vraie vie (B1 – B2 – C1) 65. Le cerveau à réactions (5 sens) (B1 – B2 – C1) 68. Le texte me parle et je lui réponds (A2 – B1 – B2 – C1) 75. Réagir au texte de façon critique (les preuves) (A2 – B1 – B2 – C1)	6. Les mots fréquents (A1.1 – A1) 19. Des mots cachés (A1 – A2) 27. Des mots-clés pour faire des prédictions (A2 – B1)	16. À la rencontre du personnage principal (A1 – A2) 30. Un chapitre à la fois! (A2 – B1) 35. Une ligne du temps du récit (A2 – B1) 36. Le rappel du texte (A2 – B1) 46. La hiérarchie des idées (A2 – B1 – B2) 48. Le rappel des éléments essentiels (A2 – B1 – B2) 49. La lecture d'un roman en une heure (A2 – B1 – B2) 61. Je retiens l'information (B1 – B2) 76. Les relations subtiles entre les personnages (B2 – C1)	15. Raconte-moi une histoire! (A1) 20. Les marches à suivre (A1 – A2) 21. Le tableau SVA (A1 – A2) 25. La toile de mots (A1 – A2 – B1) 33. Un vocabulaire riche avec le modèle de Frayer (A2 – B1) 56. Le schéma narratif (A2 – B1 – B2) 63. La carte conceptuelle pour mieux comprendre un texte (B1 – B2 – C1) 66. Des personnages, une mission, un schéma (le schéma actanciel) (B1 – B2 – C1) 71. Faire des liens et comprendre avec le modèle de Frayer (A2 – B1 – B2 – C1)

Répertoire des activités par catégorie (suite)

Activités pour cibler les éléments du texte	Activités pour cibler la structure d'un texte		
Développer : • la compréhension	Développer : • la compréhension		
31. La consigne avant tout (A2) 58. Le pouvoir des questions (A2 – B1 – B2 – C1) 62. Que cachent tous ces chiffres? (B1 – B2 – C1)	44. Dans un texte, toutes les parties communiquent (A2 – B1 – B2) 55. Les caractéristiques du texte informatif (A2 – B1 – B2)		

Pour conclure, il aurait été logique que cet ouvrage sur la lecture propose des listes de textes de tous genres, mais il aurait été aussi injuste de proposer des titres non disponibles ou introuvables. Grâce à de nombreux sites Internet, il est maintenant possible de sélectionner des titres de tous genres pour encourager ses élèves à lire et des textes complets à écouter.

Puisqu'il suffit d'un livre ou d'un texte pour développer le goût et le plaisir de lire, la culture de la lecture n'est pas en reste et poursuit son essor au Canada et dans les pays francophones des divers continents.

La lecture permet de s'évader au quotidien, de se renouveler, de mieux se comprendre et de comprendre le monde.

Voici quelques liens pour satisfaire l'appétit de vos élèves :

- <https://www.communication-jeunesse.gc.ca/>
- <https://enseignerlitteraturejeunesse.com/>
- <https://fousdelire.ca/>
- <https://francophoniedesameriques.com/>
- <https://www.lesvoixdelapoesie.com/>
- La chaîne Ohdio sur le site de Radio-Canada
(https://ici.radio-canada.ca/ohdio?utm_source=Google&utm_campaign=AO-SEM&utm_medium=cpc&utm_term=RCOHDIO&utm_content=brand)
- <https://www.ricochet-jeunes.org/>

APPRENDRE AUX ÉLÈVES
DE LA 5^E À LA 6^E ANNÉE
À GÉRER LEUR BUDGET!

DÉPENSER = PENSER



Visitez le site **IDÉLLO**



NOS VOIX L'AVENIR

COMMUNES VERS

OTTAWA 3-5 NOVEMBRE 2022



Association canadienne des
professionnels de l'immersion



L'Association canadienne des professionnels de l'immersion
(ACPI) est heureuse de vous accueillir à son 45^e Congrès
national qui aura lieu à Ottawa

acpicongres.ca